



**Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Doctorado en Educación**

TESIS DOCTORAL

**ASESORAMIENTO A CENTROS
EDUCATIVOS
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

Miguel Stuardo Concha

2017

Directores: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Dr. Jesús Domingo Segovia

Índice General

Introducción.....	21
1.1. Algunas características del sistema educativo en Chile.....	21
1.2. La organización escolar en Chile.....	22
1.3. Situaciones injustas que involucran centros educativos.....	23
1.4. Objetivos.....	24
Capítulo 1. Justicia Social y Educación.....	27
1.1. La Justicia y su origen en la reflexión filosófica.....	27
1.2. El concepto de Justicia Social desde la filosofía política contemporánea.....	32
1.3. La Justicia Social situada en la educación.....	45
1.4. El centro educativo para La Justicia Social: utopía posible.....	64
Capítulo 2. Asesoramiento a Centros Educativos.....	81
2.1. Algunas teorías de asesoramiento.....	81
2.2. Revisión de algunos modelos de asesoramiento a centros educativos.....	87
2.3. Ideas para el asesoramiento para la Justicia Social.....	105
Capítulo 3. Asesoramiento para la Justicia Social.....	113
3.1. Explicitando las bases ideológicas de la propuesta.....	113
3.2. Repensando el asesoramiento desde una perspectiva de Justicia Social.....	115
3.3. Una propuesta para los centros educativos en Chile.....	133
Capítulo 4. Objetivos y Metodología.....	153
4.1. Preguntas de investigación y objetivos.....	153
4.2. Metodología.....	155
Capítulo 5. La voz de los protagonistas en los centros educativos	183
5.1. Relatos de situaciones injustas en los centros educativos de Chile.....	184
5.2. Asuntos de injusticia social identificados por los actores.....	210
5.3. La visión del centro educativo justo y para la Justicia Social en los actores.....	239
5.4. Ideas para apoyar cambios de Justicia Social.....	264

5.5. Evaluar la Justicia Social en el centro educativo.....	270
5.6. Una visión global del discurso de los actores.....	271
Capítulo 6. Asesoramiento desde una comunidad virtual para la Justicia Social.....	281
6.1. Delimitación del espacio y definición de roles.....	281
6.2. Construyendo un espacio virtual para la comunidad.....	283
6.3. Algunas interacciones en la red.....	296
6.4. Casos de ayuda, apoyo y co-creación.....	307
6.5. Indagándome como asesor.....	346
Capítulo 7. Asesoramiento para la Justicia Social.....	353
7.1. Aportes de las participantes al modelo de práctica.....	354
7.2. Aportes del hacer en la comunidad virtual al modelo.....	358
7.3. Propuesta de asesoramiento para la Justicia Social a centros educativos.....	360
Capítulo 8. Discusión y conclusiones.....	371
8.1. Resumen de resultados.....	371
8.2. Discusión.....	378
8.3. Lecciones aprendidas.....	396
8.4. Fortalezas y limitaciones del estudio.....	400
8.5. Futuras líneas de investigación.....	404
8.6. Palabras de cierre.....	406
Referencias.....	407

Índice Analítico

Introducción.....	21
1.1. Algunas características del sistema educativo en Chile.....	21
1.2. La organización escolar en Chile.....	22
1.3. Situaciones injustas que involucran centros educativos.....	23
1.4. Objetivos.....	24
Capítulo 1. Justicia Social y Educación.....	27
1.1. La Justicia y su origen en la reflexión filosófica.....	27
1.1.1. El concepto de justicia en las tradiciones clásicas.....	28
1.1.2. La idea de justicia en el utilitarismo y el contractualismo.....	31
1.1.3. Primeros usos del término Justicia Social.....	32
1.2. El concepto de Justicia Social desde la filosofía política contemporánea.....	32
1.2.1. Tradiciones filosóficas y Justicia Social.....	33
1.2.2. La Justicia Social multidimensional en la filosofía política.....	34
1.2.3. La Justicia Social en asuntos de distribución, reconocimiento y participación.....	35
1.2.3.1. Algunos planteamientos de Nancy Fraser.....	37
1.2.3.2. Algunos planteamientos de Iris Marion Young.....	38
1.2.4. Valoración de las aportaciones de la filosofía política.....	40
1.3. La Justicia Social situada en la educación.....	45
1.3.1. Cuestiones previas a la revisión.....	46
1.3.2. Primeras aproximaciones en educación.....	48
1.3.3. La Justicia Social en educación desde la reflexión filosófico-conceptual.....	49
1.3.4. La Justicia Social en el centro educativo.....	54
1.4. El centro educativo para La Justicia Social: utopía posible.....	64
1.4.1. Tres áreas de desarrollo de la Justicia Social en el centro.....	66
1.4.2. Una mirada micropolítica al centro educativo.....	67
1.4.3. Características de un centro educativo para la Justicia Social.....	69
1.4.3.1. Organización, procesos de cambio y relaciones justas.....	69
1.4.3.2. Formación de los profesionales.....	76
1.4.3.3. Justicia Social en el currículo.....	76
1.4.3.4. Impacto transformador en la comunidad local y sociedad global.....	78
Capítulo 2. Asesoramiento a Centros Educativos.....	81
2.1. Algunas teorías de asesoramiento.....	81
2.1.1. Definiciones y términos relacionados.....	82
2.1.2. Una mirada global a las visiones de asesoramiento.....	85

2.2. Revisión de algunos modelos de asesoramiento a centros educativos.....	87
2.2.1. Modelos teóricos.....	88
2.2.1.1. ¿Asesoramiento para qué?.....	89
2.2.1.2. Estrategias e instrumentos de asesoramiento.....	91
2.2.1.3. Clarificando términos para un modelo de asesoramiento.....	93
2.2.2. Evaluación, calidad y resultados.....	94
2.2.3. Algunas modelos críticos de asesoramiento.....	100
2.2.4. Una propuesta de comprensión de los modelos de asesoría.....	102
2.2.5. Algunas reflexiones y críticas a los modelos de asesoría.....	104
2.3. Ideas para el asesoramiento para la Justicia Social.....	105
Capítulo 3. Asesoramiento para la Justicia Social.....	113
3.1. Explicitando las bases ideológicas de la propuesta.....	113
3.2. Repensando el asesoramiento desde una perspectiva de Justicia Social.....	115
3.2.1. Principios de Justicia Social para el asesoramiento.....	115
3.2.2. Definiendo el asesoramiento: ¿asesoramiento para qué?.....	116
3.2.2.1. Visualizando los logros de Justicia Social.....	118
3.2.2.2. Algunos principios de justicia para el centro.....	120
3.2.3. Objetivos específicos del asesoramiento.....	120
3.2.3.1. Visibilización de las injusticias sociales.....	121
3.2.3.2. Empatía, conciencia crítica y pensamiento crítico.....	122
3.2.3.3. Empoderamiento de los que carecen de poder.....	124
3.2.3.4. Llamado a la acción y al cambio: formar para el activismo social.....	126
3.2.4. Rol del asesor.....	127
3.2.5. El saber, competencia y experiencia del asesor.....	127
3.2.6. La relación entre asesor, asesorados y comunidad educativa.....	128
3.2.7. Funciones específicas.....	129
3.3. Una propuesta para los centros educativos en Chile.....	133
3.3.1. Imaginación de un asesoramiento justo y para la Justicia Social....	135
3.3.2. La relación entre los participantes.....	137
3.3.3. Hacia un entorno de colaboración.....	139
3.3.3.1. Co-crear el conocimiento para el cambio.....	139
3.3.3.2. Filosofía y prácticas DIY/HTM para el asesoramiento.....	140
3.3.3.3. Conocimiento abierto y libre.....	142
3.3.3.4. Un marco de Justicia Social para repensar y cambiar la organización....	143
3.3.3.5. Algunos objetivos y estrategias a priori para catalizar el cambio.....	147
3.3.3.6. Comunidad Virtual para el apoyo, la ayuda y la formación en Justicia Social.....	149
3.3.3.7. ¿Tiene sentido el asesoramiento desde una comunidad virtual en Chile?	150
Capítulo 4. Objetivos y Metodología.....	153
4.1. Preguntas de investigación y objetivos.....	153

4.2. Metodología.....	155
4.2.1. Enfoque(s) metodológico(s).....	155
4.2.1.1. Teoría Fundamentada más Análisis Actancial.....	158
4.2.1.2. Etnografía y autoetnografía virtual.....	160
4.2.2. Primer estudio: Entrevistas con los actores de los centros educativos	165
4.2.2.1. Categorías.....	165
4.2.2.2. Participantes.....	167
4.2.2.3. Instrumentos.....	169
4.2.2.4. Trabajo de campo.....	170
4.2.2.5. Análisis de datos.....	172
4.2.3. Segundo estudio: creación e implementación de un entorno virtual	176
4.2.3.1. Categorías de análisis.....	176
4.2.3.2. Participantes.....	178
4.2.3.3. Instrumentos de obtención de información.....	179
4.2.3.4. Trabajo de campo.....	180
4.2.3.5. Análisis de las prácticas.....	181
4.3.3. El proceso de generación de teoría para proponer un modelo.....	181
Capítulo 5. La voz de los protagonistas en los centros educativos	183
5.1. Relatos de situaciones injustas en los centros educativos de Chile.....	184
5.1.1. El relato de Marcelo: “Fui un protagonista de la situación pero no pude evitar que ocurriera la injusticia”.....	184
5.1.1.1. Análisis y evaluación crítica.....	186
5.1.1.2. Identificación de actantes en el relato.....	186
5.1.2. El relato de Iris: “Se sacaba estudiantes”.....	187
5.1.2.1. Análisis y evaluación crítica.....	188
5.1.2.2. Identificación de actantes en el relato.....	189
5.1.3. El relato de Alfonsina: “El daño que hacen a los estudiantes es muy grave”.....	190
5.1.3.1. Análisis y evaluación crítica.....	191
5.1.3.2. Identificación de actantes en el relato.....	192
5.1.4. El relato de Carla: “Qué va a decir la gente y cómo queda el colegio frente a esto”.....	193
5.1.4.1. Análisis y evaluación crítica.....	194
5.1.4.2. Identificación de actantes en el relato.....	196
5.1.5. El relato de Lina: “Se quedan con los mejores profesores, con los que explican mejor”.....	196
5.1.5.1. Análisis y evaluación crítica.....	197
5.1.5.2. Identificación de actantes en el relato.....	198
5.1.6. El relato de Amanda: “Y me dijeron bueno usted acata lo que nosotros decimos o a fin de año usted no sigue con nosotros”.....	199
5.1.6.1. Análisis y evaluación crítica.....	200
5.1.6.2. Identificación de actantes en el relato.....	201

5.1.7. El relato de Claudia: “ Yo de verdad podría desarrollar más cosas en los chicos, pero también necesito que tú me apoyes en eso”	202
5.1.7.1. Análisis y evaluación crítica.....	202
5.1.7.2. Identificación de actantes en el relato.....	203
5.1.8. El relato de Rayen: “El director reforzó la intencionalidad del profesor bajándole el perfil”	204
5.1.8.1. Análisis y evaluación crítica.....	206
5.1.8.2. Identificación de actantes en el relato.....	207
5.1.9. Una mirada global a los relatos de situaciones injustas.....	207
5.2. Asuntos de injusticia social identificados por los actores.....	210
5.2.1. Injusticias sobre condiciones laborales y salariales.....	211
5.2.1.1. Desarrollo profesional docente como carrera de obstáculos burocráticos	211
5.2.1.2. Evaluación descontextualizada e indirecta del profesorado.....	212
5.2.1.3. Bajos salarios y colonización del tiempo familiar docente.....	212
5.2.1.4. Jubilaciones docentes de pobreza.....	213
5.2.1.5. Asimetría en la negociación contractual empleador-docente.....	213
5.2.2. No reconocimiento profesional y culpabilización del profesorado. 214	
5.2.2.1 Culpabilización del profesorado.....	214
5.2.2.2. No reconocimiento de méritos profesionales.....	215
5.2.3. Eliminación de la disidencia crítica.....	217
5.2.4. Desempoderamiento contractual y control ideológico del docente. 218	
5.2.4.1. Desempoderamiento contractual y contratos de miedo.....	218
5.2.4.2. Control ideológico del docente.....	219
5.2.5. No reconocimiento cultural.....	220
5.2.6. Maldistribución de personal docente.....	222
5.2.7. Modificación unilateral de calificaciones.....	223
5.2.8. Desequilibrio en la distribución del poder y autocracia directiva. . 223	
5.2.9. Presiones a través de pruebas estandarizadas.....	225
5.2.10. Situaciones injustas en la relación profesor-estudiante.....	226
5.2.10.1. Opresión metodológica.....	226
5.2.10.2. Favoritismos del docente.....	226
5.2.10.3. Ridiculización de estudiantes.....	227
5.2.10.4. Profesorado limitando oportunidades de participación y bajas expectativas de estudiantes.....	227
5.2.10.5. Hacinamiento en las aulas.....	228
5.2.10.6. Desigual enseñanza pero igual examen.....	228
5.2.11. Expulsión de estudiantes.....	229
5.2.12. Importación de reformas.....	229
5.2.13. Nepotismo en la organización.....	230
5.2.14. Obstáculos al desarrollo profesional docente.....	230
5.2.15. Maldistribución del profesorado según criterios sexistas.....	234
5.2.16. Desigualdad en recursos materiales entre centros educativos.....	235
5.2.17. Designación de administrativos municipales por criterios políticos	236

5.2.18. Profesionales sin habilidades y herramientas para ejercer su rol...	237
5.2.19. Directivos designados por intereses políticos y que no conocen la comunidad.....	238
5.2.20. Sanción afectiva a la divergencia entre docentes.....	238
5.2.21. Exclusión de estudiantes con desarrollo diverso.....	239
5.3. La visión del centro educativo justo y para la Justicia Social en los actores.....	239
5.3.1. Los principios de Justicia Social.....	239
5.3.1.1. Democracia en la organización, reconocimiento de méritos y capacidades de los profesionales.....	240
5.3.1.2. Empoderamiento de los sin poder.....	240
5.3.1.3. Proyectos flexibles que se adapten a la particularidad del estudiante.....	241
5.3.1.4. Menos autoritarismo docente.....	242
5.3.1.5. La equidad es un concepto muy manoseado.....	242
5.3.1.6. La escuela es la concreción de la Justicia Social. No a una escuela única. Igualdad de posibilidades y diversidad de proyectos.....	243
5.3.1.7. Un lugar para ser feliz.....	243
5.3.1.8. Igualdad de trato a los estudiantes.....	244
5.3.1.9. Más voz a los docentes y estudiantes. Oídos a los directivos.....	244
5.3.2. Las relaciones en la escuela justa.....	244
5.3.2.1. Sin miedo a decir. Sin doble discurso.....	244
5.3.2.2. Estudiantes felices trae armonía entre estudiantes y adultos.....	245
5.3.2.3. Intercambio recíproco en la relación profesional.....	245
5.3.2.4. Espacios y horarios para el encuentro profesional.....	245
5.3.2.5. Igualdad de estatus y aceptar las diferencias de clase social entre estudiantes.....	246
5.3.2.6. Confianza para la colaboración entre docentes.....	246
5.3.2.7. Directivos que escuchen y reconozcan capacidad de su equipo.....	247
5.3.2.8. Docentes preparados para el diálogo sin confrontación.....	247
5.3.3. Ideas para construir una organización justa.....	247
5.3.3.1. Una escuela justa para profesores y estudiantes.....	248
5.3.3.2. Preocuparse por el bienestar de los estudiantes y los efectos no deseados de la escolarización.....	248
5.3.3.3. Reconocer en el salario al profesorado y darles autonomía.....	249
5.3.3.4. Profesores disponibles todo el tiempo para los estudiantes.....	249
5.3.3.5. Que lo burocrático y administrativo no desplace al aprendizaje y la educación.....	250
5.3.3.6. Incluir a los asistentes y personal de aseo como miembros de la familia.....	250
5.3.3.7. Más trabajo en equipo, solidaridad y dominar el ego.....	250
5.3.3.8. Una distribución justa de horas lectivas y no lectivas.....	251
5.3.3.9. Comenzar por los que tienen el poder.....	251
5.3.3.10. Valorar a los estudiantes por lo que son y sus capacidades.....	252
5.3.3.11. Aumentar influencia en toma de decisiones del Consejo de Profesores.....	253
5.3.3.12. Implementar proyectos educativos adaptativos.....	253
5.3.3.13. Más transparencia y coherencia docente.....	253
5.3.3.14. Centros educativos sin selección de estudiantes.....	254
5.3.3.15. Una escuela con red de apoyo académica y social a estudiantes.....	254
5.3.3.16. Una escuela con diversidad de profesionales y bien pagados.....	254
5.3.3.17. Los estudiantes participan en la toma de decisiones.....	255
5.3.3.18. Dotar de recursos humanos a los centros educativos.....	255
5.3.3.19. Equilibrio en la participación y en la responsabilidad.....	256

5.3.3.20. Participación democrática enmarcada en el respeto.....	257
5.3.3.21. Participación de familias y agentes culturales con su cosmovisión.....	257
5.3.3.22. Formación en necesidades educativas especiales.....	257
5.3.4. El currículo y el proyecto educativo en la escuela justa y para la Justicia Social.....	258
5.3.4.1. Un currículo más entretenido y actualizado.....	258
5.3.4.2. Un currículo que saque al estudiante de su espacio social.....	258
5.3.4.3. Un currículo para la concientización en la responsabilidad colectiva.....	259
5.3.4.4. Un currículo que lleve los estudiantes a la calle, los saque de su burbuja y los movilice por los demás.....	259
5.3.4.5. Un currículo justo es diverso.....	260
5.3.4.6. El currículo para la Justicia Social depende de decisiones docentes y del centro educativo.....	260
5.3.4.7. Un currículo con los intereses y lengua mapuche.....	260
5.3.4.8. El currículo como espacio de tensión entre el Estado y lo posible en la enseñanza.....	261
5.3.4.9. El currículo creíble es un currículo puesto en práctica.....	261
5.3.4.10. El currículo diverso que abra itinerarios.....	262
5.3.5. Ideas para que el centro educativo aporte a la Justicia Social en la sociedad.....	262
5.3.5.1. Conocer la historia de vida de los estudiantes.....	262
5.3.5.2. Movilizar a los estudiantes para apoyar a los que necesitan ayuda.....	263
5.3.5.3. El espacio micropolítico del centro educativo como espacio para el aprendizaje político, democrático y crítico.....	263
5.3.5.4. Educar en valores sobre lo que es justo y en cómo ayudar a los que sufren injusticias.....	264
5.4. Ideas para apoyar cambios de Justicia Social.....	264
5.4.1. Algunas necesidades de formación y ayuda.....	264
5.4.1.1. Nos falta creatividad para generar soluciones propias.....	265
5.4.1.2. Apoyo en análisis crítico de las múltiples perspectivas en los medios de comunicación.....	265
5.4.1.3. No sabemos hacer proyectos.....	266
5.4.2. Asesoramiento justo y para la Justicia Social.....	266
5.4.2.1. Un asesoramiento que conoce las necesidades del centro educativo para generar propuestas.....	266
5.4.2.2. Un asesoramiento que se sumerge en el centro educativo.....	267
5.4.2.3. Utilizar las capacidades del profesorado.....	267
5.4.2.4. Trabajar desde las necesidades de Justicia Social de los participantes.....	268
5.4.2.5. La función del asesor es acompañar, guiar, no imponer.....	268
5.4.2.6. Considerar los requerimientos sociales y humanos.....	269
5.4.2.7. Abordar temas de Justicia Social en el asesoramiento.....	269
5.4.2.8. Levantar las acciones desde los involucrados.....	269
5.4.2.9. Proveer espacios de reflexión a profesores sobre educación para la Justicia Social.....	269
5.5. Evaluar la Justicia Social en el centro educativo.....	270
5.5.1. No se conversa sobre Justicia Social en la escuela.....	270
5.5.2. Emplear una estructura de representación en la evaluación.....	270
5.5.3. Basar la evaluación en el diálogo sobre las percepciones.....	271
5.5.4. Usar herramientas para organizar la subjetividad.....	271

5.6. Una visión global del discurso de los actores.....	271
5.6.1. El autoritarismo directivo y desequilibrio de poder tiene respaldo legal.....	272
5.6.2. El camino de la participación parece estar bloqueado.....	275
5.6.3. Algunos efectos de las situaciones injustas según los actores.....	276
5.6.3.1. Desencantan y disminuyen la motivación para trabajar como docente....	276
5.6.3.2. Se asocia a deseos de abandonar el sistema.....	277
5.6.3.3. Cuando involucra estudiantes, afecta su motivación por participar y autoestima.....	278
5.6.3.4. Exclusión de estudiantes y renuncia forzada de docentes.....	278
5.6.3.5 Emociones tóxicas en los docentes.....	279
5.6.3.6. Colonización del tiempo fuera del centro educativo afecta las relaciones familiares.....	279
Capítulo 6. Asesoramiento desde una comunidad virtual para la Justicia Social.....	281
6.1. Delimitación del espacio y definición de roles.....	281
6.2. Construyendo un espacio virtual para la comunidad.....	283
6.2.1. Gestación de la idea.....	284
6.2.2. Un hogar virtual para la comunidad.....	284
6.2.3. Hacia los servicios de red social y más allá.....	290
6.2.4. Acciones virtuales para encontrar interesados y tejer comunidad...	293
6.3. Algunas interacciones en la red.....	296
6.3.1. Interacciones en los servicios de red social.....	296
6.3.2. Tejiendo puentes entre investigación y los actores.....	298
6.3.2.1 El caso de una investigación a escena.....	300
6.4. Casos de ayuda, apoyo y co-creación.....	307
6.4.1. Visibilización de situaciones injustas en redes sociales.....	307
6.4.2. El caso del profesor de inglés: ayuda y apoyo a las ideas de cambio de un actor.....	318
6.4.2.1. El Ministerio responde.....	320
6.4.2.2. Organización de una Jornada Virtual de reflexión.....	321
6.4.2.3. Hacia un movimiento de mejora y cambio de la enseñanza y recursos de apoyo al inglés.....	325
6.4.2.4. Apoyo de un plan de acciones estratégicas.....	326
6.4.3. Explorando los intereses de los actores en redes sociales.....	327
6.4.4. Co-creando un recurso para la participación en el aula y el desarrollo del pensamiento crítico.....	339
6.4.5. Transitando desde el entorno virtual al entorno físico.....	342
6.4.6. ¿Somos comunidad?.....	343
6.4.7. ¿Somos DIY/HTM y de cultura libre?.....	344
6.5. Indagándome como asesor.....	346
6.5.1. Todos somos asesores.....	347
6.5.2. Evaluando mi desempeño.....	349

6.5.3. ¿Y el centro educativo?.....	350
6.5.4. Ventajas de la virtualidad del entorno.....	351
Capítulo 7. Asesoramiento para la Justicia Social.....	353
7.1. Aportes de las participantes al modelo de práctica.....	354
7.1.1. Los problemas identificados por los actores.....	355
7.1.2. La visión de escuela justa de los actores.....	356
7.1.3. Las ideas de mejora de los actores.....	357
7.2. Aportes del hacer en la comunidad virtual al modelo.....	358
7.3. Propuesta de asesoramiento para la Justicia Social a centros educativos.....	360
7.3.1. Objetivos a priori y objetivos emergentes.....	360
7.3.2. Evalúa y construye desde un marco de Justicia Social explícito.....	361
7.3.3. Utiliza el conocimiento crítico disponible y co-crea conocimiento abierto y libre.....	361
7.3.4. Sintoniza con los intereses y los problemas de los actores.....	362
7.3.5. El entorno de colaboración.....	362
7.3.6. El rol del asesor.....	363
7.3.7. La relación entre los actores.....	364
7.3.8. Formación del asesor para la Justicia Social.....	365
7.3.9. Estrategias para implementar el asesoramiento para la Justicia Social en un entorno virtual.....	367
Capítulo 8. Discusión y conclusiones.....	371
8.1. Resumen de resultados.....	371
8.1.1. La voz de los actores.....	371
8.1.2. La implementación virtual.....	374
8.1.3. Un modelo de asesoramiento para la Justicia Social.....	376
8.2. Discusión.....	378
8.2.1. Problemas de Justicia Social en el centro educativo.....	378
8.2.2. Visiones del centro educativo justo y para la Justicia Social.....	380
8.2.2.1. Toma de decisiones en la escuela justa.....	380
8.2.2.2. Relaciones entre los miembros en la escuela justa.....	381
8.2.2.3. El currículo en la escuela justa y para la Justicia Social.....	385
8.2.3. Ideas para construir una escuela justa y para la Justicia Social.....	388
8.2.4. El asesoramiento para la Justicia Social.....	393
8.3. Lecciones aprendidas.....	396
8.3.1. La organización escolar en Chile requiere con urgencia ser repensada.....	396
8.3.2. Las situaciones injustas tienen efectos dañinos en la vida de los actores.....	397
8.3.3. Los actores están capacitados para construir una nueva visión de la	

organización.....	398
8.3.4. El asesoramiento en entornos virtuales es una herramienta para el cambio organizacional.....	399
8.3.5. Sintonizar los problemas percibidos por los actores y la investigación puede catalizar el cambio social.....	400
8.4. Fortalezas y limitaciones del estudio.....	400
8.4.1. Fortalezas.....	400
8.4.2. Debilidades y limitaciones.....	403
8.5. Futuras líneas de investigación.....	404
8.6. Palabras de cierre.....	406
Referencias.....	407

Índice de Figuras

Figura 1. Panorama de la Justicia Social en la filosofía política.....	43
Figura 2. Fuentes y conceptos para la construcción de un horizonte normativo...	63
Figura 3. Clasificación de modelos de asesoramiento.....	89
Figura 4. Modelo conceptual de asesoramiento a centros educativos.....	103
Figura 5. Una mirada global a los enfoques metodológicos de la investigación.	156
Figura 6. Esquema actancial en situaciones injustas en los centros educativos...	209
Figura 7. Representación de la función de curador de la producción científica.	307
Figura 8. Flujo de estrategias para implementar asesoramiento.....	367
Figura 9. Principales conceptos del modelo de asesoramiento para la Justicia Social.....	377

Índice de tablas

Tabla 1.Seis tipos de participación entre la escuela y la comunidad.....	55
Tabla 2.Prácticas y términos vinculados a asesoramiento a centros educativos....	84
Tabla 3.Un marco de Justicia Social para el centro educativo.....	145
Tabla 4.Preguntas de indagación para el primer estudio.....	155
Tabla 5.Categorías a priori.....	167
Tabla 6.Características de los participantes en entrevistas.....	168
Tabla 7.Características de las entrevistas realizadas.....	170
Tabla 8.Sistema principal de categorías y códigos a posteriori.....	173
Tabla 9.Definición de roles actanciales, efectos y nodo temático.....	175
Tabla 10.Cinco momentos de la etnografía y autoetnografía virtual.....	177
Tabla 11.Lista de participantes de tercer nivel.....	178
Tabla 12.Fuentes de datos en la etnografía virtual.....	179
Tabla 13.Figuras actanciales en el relato de Marcelo.....	187
Tabla 14.Figuras actanciales en el relato de Iris.....	190
Tabla 15.Figuras actanciales en el relato de Alfonsina.....	193
Tabla 16.Figuras actanciales en el relato de Carla.....	196
Tabla 17.Figuras actanciales en el relato de Lina.....	199
Tabla 18.Figuras actanciales en el relato de Amanda.....	201
Tabla 19.Figuras actanciales en el relato de Claudia.....	204
Tabla 20.Figuras actanciales en el relato de Rayen.....	207
Tabla 21.Resumen de posiciones actanciales de opresor.....	210
Tabla 22.Resumen de posiciones actanciales de víctima.....	210

Tabla 23.Límites del sitio de la etnografía e identidad digital utilizadas.....	282
Tabla 24.Plugins de Wordpress utilizados para implementar funciones en el sitio	287
Tabla 25.Acciones para encontrar interesados y visibilizar la comunidad.....	294
Tabla 26.Acciones para encontrar interesados con cuenta personal.....	295
Tabla 27.Prácticas empleadas para poner la investigación en escena.....	300
Tabla 28.Estadísticas para la puesta en escena de DC1 en Facebook.....	302
Tabla 29.Estadísticas para la puesta en escena de DC1 en Twitter.....	303
Tabla 30.Estadísticas del DC1 puesto en escena.....	306
Tabla 31.Principales acciones del asesor y círculo de actores implicados.....	324
Tabla 32.Intereses detectados en grupos cerrados de profesores, estudiantes y apoderados.....	329
Tabla 33.Formación del asesor para la Justicia Social.....	366

Índice de Imágenes

Imagen 1. Página de inicio web de la Comunidad.....	286
Imagen 2. Página de inicio del Campus de Formación de la Comunidad.....	289
Imagen 3. Menú del sitio web.....	290
Imagen 4. Apariencia de página de Facebook. Perspectiva del administrador....	291
Imagen 5. Apariencia de perfil en Twitter.....	292
Imagen 6. Lecturas iniciales artículo DC1.....	301
Imagen 7. Puesta en escena de DC1 en Facebook.....	302
Imagen 8. Puesta en escena de DC1 en Twitter.....	303
Imagen 9. Publicación de la primera situación injusta en blog de la comunidad	308
Imagen 10. Estadísticas del objeto digital sobre situaciones injustas de Marcelo	309
Imagen 11. Comentario de usuaria de Facebook.....	310
Imagen 12. Publicación observada en Facebook en grupo cerrado.....	311
Imagen 13. Campaña de visibilización discriminación a profesoras mujeres.....	314
Imagen 14. Estadísticas de la campaña de visibilización sobre discriminación laboral a profesoras mujeres.....	317
Imagen 15. Estado de Facebook publicado por Rodrigo.....	320
Imagen 16. Material visual creado para la Jornada Virtual.....	321
Imagen 17. Hogar del Evento Virtual sobre los Textos de Inglés.....	322
Imagen 18. Mensaje de bienvenida del Evento Virtual sobre los Textos de Inglés	323
Imagen 19. Contenido co-creado en redes sociales republicado en otra web en Chile.....	346

Imagen 20. Estadísticas de Facebook para la página de la Comunidad.....349

Agradecimientos

Debo esta tesis al apoyo de mi madre Lina, mi padre Luis y Margarita. Debo esta tesis a Stephany, mi compañera de vida.

Agradezco a Javier Murillo, Juana M^a Sancho Gil y Jesús Domingo Segovia por sus amables contribuciones a la realización de este trabajo.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el compromiso, cobijo y soporte del Grupo de Investigación Cambio Educativo para La Justicia Social, de la Universidad Autónoma de Madrid.

Agradezco la amabilidad y profesionalidad del grupo de investigación consolidado ESBRINA - Subjetividades, visualidades y entornos de aprendizaje contemporáneos (Generalitat de Catalunya, Departament d'Economia i Coneixement, Secretaria d'Universitats i Recerca- 2014SGR 05632) que me permitió avanzar en mi desarrollo académico durante el periodo de estancia en la Universidad de Barcelona.

Agradezco a las compañeras y compañeros de la pescera de becarios: les debo conversaciones, consejos, ayuda, apoyo, alegrías..

Este estudio no hubiese se ha realizado gracias al apoyo económico del programa Becas de doctorado en el extranjero, Becas Chile, del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT, dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

Introducción

En un centro educativo que trabaje para la Justicia Social los actores han de desarrollar una organización y relaciones sociales justas (Clark, 2006; Kraft, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La diferencia entre una escuela para la Justicia Social y otro tipo de escuelas es cómo ese proyecto ético y político se lleva a la acción “en el reglamento del centro, prácticas de aula, actividades de enseñanza y aprendizaje, relaciones interpersonales, interacciones sociales, procedimientos administrativos, métodos de evaluación, esquemas de rendición de cuentas y en las rutinas formales e informales” (Clark, 2006, p. 283).

Este interés nos motiva a indagar formas y prácticas para una propuesta de asesoramiento específicamente pensada para apoyar procesos de cambio desde una mirada ética y política de Justicia Social en asuntos de distribución, reconocimiento y participación. El sentido que damos a estos conceptos se detalla en el capítulo respectivo.

Llevar a la práctica este interés de Justicia Social en Chile es todo un desafío pues el marco que constituye nuestra visión en la mayoría de sus planteamientos resulta contracultural y contrahegemónico al modelo de educación formal vigente en este país.

1.1. Algunas características del sistema educativo en Chile

El modelo chileno de educación formal obligatoria ha sido descrito como un

modelo de cuasi mercado cuyo sistema se basa en el principio de la libertad de elección de los padres, por la competencia por captar estudiantes y el financiamiento asociado a través de un sistema de vouchers. En este entorno los centros educativos compiten entre sí por captar estudiantes (Aedo y Sapelli, 2001; Chávez, 2006; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

El marco legal chileno reconoce tres tipos de centros educativos no universitarios de educación formal obligatoria. Un grupo de centros educativos de administración municipal subsidiados por el Estado, otro grupo de centros educativos de administración privada subsidiados por el Estado, y otro grupo de centros educativos de administración privada sin subsidio estatal. Según Muñoz y Muñoz, (2013) los centros educativos de administración municipal atienden al 38% de los estudiantes, los de administración privada con subsidio atienden al 54% y los de administración privada sin subsidio al 8%.

La distribución de estudiantes por tipo de escuelas muestra una alta concentración de alumnos de bajos ingresos en el sistema municipal (Riley, Montecinos y Ahumada, 2017). Según datos del Sistema de Medición de Calidad de La Educación (SIMCE) mencionados por Riley, Montecinos y Ahumada (2017) en el sistema municipal son atendidos el 80% de los y las estudiantes de nivel socio económico bajo y medio bajo. Mientras que el 20 % de estos estudiantes acuden a los centros educativos de administración privada subvencionada por el Estado y un 0% a centros privados. Estos datos dan cuenta de escuelas segregadas según el grupo socio económico al que se pertenece.

1.2. La organización escolar en Chile

La ley chilena, entre otras características, establece un modelo de organización del centro problemático desde nuestra mirada de Justicia Social que aboga por una participación amplia en la toma de decisiones. Por ejemplo, la ley establece una toma de decisiones no democrática y jerarquizada en una cadena de mando que comienza en la figura del Sostenedor y continúa con la figura del Director. Según la normativa el resto de los actores deben ser informados y consultados, pueden hacer propuestas, pero no tienen sustento legal para ser incluidos en la toma

decisiones final (Ministerio de Educación, 2010). Algunas investigaciones que han indagado la participación en centros educativos de enseñanza secundaria también han observado una participación solo consultiva (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016).

La organización escolar recibe presiones externas desde la política educativa estatal. Desde la política educativa central, los centros educativos y los actores son guiados y presionados hacia los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional a través de pruebas estandarizadas de altas consecuencias cuyos resultados trae asociado premios, sanciones (Ministerio de Educación, 2010) e inclusive ranking de escuelas en medios de comunicación (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Esta política no genera incentivos para educar de forma diferente o proponer temas alternativos dentro de la educación formal.

1.3. Situaciones injustas que involucran centros educativos

Por otra parte, se ha identificado una serie de prácticas injustas, aunque los autores no dan esta etiqueta, ejercidas por los proveedores de educación que generan, desde nuestro punto de vista, efectos o resultados injustos. Según Zancajo, Bonal y Verger (2014), los proveedores educativos en Chile han desarrollado una serie de estrategias que han provocado una jerarquización y segmentación del mercado a través de la selección de alumnos de determinado nivel socioeconómico. Las razones para desarrollar estas estrategias estarían en 1) la presión por mejorar la valoración del centro educativo en el mercado sin mejorar la calidad del servicio, y 2) como consecuencia de las presiones introducidas a través de los sistemas de rendición de cuenta que motivan a los actores a asegurar el acceso de estudiantes de determinado nivel socioeconómico para garantizar un buen resultado en las evaluaciones externas (Zancajo, Bonal y Verger, 2014). Otros autores hablan de otro tipo de problemas de Justicia Social, como la alta segregación escolar que pueden explicarse por factores externos e internos al sistema educativo (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010; Murillo, 2016).

En medio de este panorama poco alentador, quienes estamos interesados en

promover centros educativos justos y que contribuyan a una sociedad más justa en aspectos de distribución, reconocimiento y participación, consideramos que la mejora de los centros educativos desde una mirada ética y política aplicada a la educación puede aportar un marco de análisis que sustente la generación de propuestas de mejora para la organización escolar.

Con este interés, creemos que una propuesta de asesoramiento basada y comprometida con principios de Justicia Social puede ser una herramienta para la mejora de los centros educativos. En esta investigación doctoral exploramos el sentido del concepto de Justicia Social e intentamos situarlo en el marco de la organización escolar. Revisamos y exploramos modelos de asesoramiento a centros educativos. En el trabajo de campo indagamos las situaciones injustas percibidas por los protagonistas en los centros educativos y exploramos una propuesta de asesoramiento para la Justicia Social desde un entorno virtual comunitario.

1.4. Objetivos

Considerando el escenario descrito, nos planteamos unas interrogantes para orientar el proceso de indagación. Por ejemplo, para la revisión bibliográfica nos interesaba comprender globalmente algunas visiones de Justicia Social desde la filosofía política, comprender algunas formas de entender este concepto en el ámbito de la educación y conocer algunos modelos de asesoramiento. El objetivo era aprender conceptos, relacionarlos y articularlos en una propuesta teórica inicial más o menos coherente con la cual interpretar lo que encontraríamos en el trabajo de campo.

Una vez generada una respuesta teórica, nos interesó poner en práctica lo aprendido a partir de libros, publicaciones científicas, tutorías personales y seminarios organizados por el grupo de Investigación Cambio Educativo para La Justicia Social, de la Universidad Autónoma de Madrid. La interrogante que nos acompañó para crear una propuesta de implementación fue: ¿Cómo implementar el asesoramiento para la Justicia Social e investigar el proceso al mismo tiempo?

Con motivo de un periodo de estancia en el grupo de investigación Esbrina, de la

Universidad de Barcelona, pudimos entrar en contacto con investigaciones sobre comunidades de aprendizaje en entornos virtuales y conocimos metodologías de investigación relacionadas. Este periodo de estancia fue inspirador e influyó en cómo perfilamos la implementación del asesoramiento en entorno virtual.

Con esta trayectoria de aprendizaje y experiencias de investigación en la espalda, y con la firme convicción de investigar desde estos intereses de Justicia Social, optamos por orientar el diseño de la investigación según los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Comprender las situaciones injustas, el concepto de escuela justa y para la Justicia Social desde el punto de vista de los protagonistas.
2. Describir propuestas de los actores para la construcción de centros educativos justos y para la Justicia Social.
3. Proponer un modelo de asesoramiento para la Justicia Social orientado a la mejora de los centros educativos y sus actores.

Objetivos específicos:

- A) Identificar las situaciones injustas desde el punto de vista de los actores.
- B) Describir la visión del centro educativo justo y para la Justicia Social de los actores.
- C) Describir propuestas de los actores orientadas a la mejora del centro educativo para la Justicia Social.
- D) Describir propuestas de los protagonistas para la evaluación de la Justicia Social en el centro educativo.
- E) Implementar un proyecto de asesoramiento para la Justicia Social a través de un entorno virtual.
- F) Describir algunos casos y prácticas de asesoramiento desde el punto de vista del asesor.

Capítulo 1. Justicia Social y Educación

“Aunque, como observó Hume, la justicia pueda ser una virtud celosa y cauta, nosotros podemos, no obstante, preguntarnos cómo sería una sociedad perfectamente justa” (Rawls, 2006, p. 11).

“El proyecto de construir una escuela justa, o en todo caso lo menos injusta posible, conduce a articular y combinar varios principios de justicia” (Dubet, 2005a, p. 85).

Estudiante: ¿Para qué sirve la utopía?

Fernando Aguirre: La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Anécdota relatada por Eduardo Galeano, en programa Singulares.

En este capítulo se revisa la literatura con el objeto de indagar algunas propuestas de Justicia Social que resultan interesantes por su potencial en el ámbito de la educación. Primero se revisa cronológicamente algunos aportes desde la antigüedad. A continuación se exponen las reflexiones más difundidas sobre Justicia Social desde los planteamientos y categorías de la filosofía política. En la sección siguiente se pasa revista a textos más específicos sobre Justicia Social y educación. Por último, se propone y se argumenta una definición operativa de Justicia Social para los centros educativos.

1.1. La Justicia y su origen en la reflexión filosófica

En esta sección se expone que la concepción actual del concepto de Justicia Social es deudora de antiguas reflexiones sobre la justicia, reflexión realizada desde diversas tradiciones epistemológicas. Con el objeto de comprender globalmente

algunas claves del concepto contemporáneo es pertinente realizar un breve recorrido desde algunas de sus primeras formulaciones hasta su presentación actual en forma de Justicia Social. El objeto de esta revisión es conocer algunas concepciones generales de Justicia Social e identificar algunos de sus principios tradicionales.

Si bien el término <<justicia>> se emplea en diferentes contextos (jurídicos, éticos, legislativo, político, entre otros) en esta revisión se analizará el concepto empleado solo en el ámbito de la filosofía política.

La complejidad de la revisión teórica radica en que el término justicia se emplea en diferentes contextos y con distintos sentidos. Esta proliferación ha llevado a Miller (1979) a proponer que no se trata de un concepto con un sentido firme. Sin embargo, declara el autor, a pesar de este uso amplio, descuidado y no siempre bien definido del término, que se encuentra en una parte importante de la literatura, se pueden conocer los criterios generales que le subyacen, a los cuales les llama principios. Estos principios que conforman el concepto de Justicia Social no son siempre coherentes entre sí. Sin embargo, su función es muy importante ya que permiten discernir entre lo que es justo y lo que no (Miller, 1979).

1.1.1. El concepto de justicia en las tradiciones clásicas

Según Irani (1995) la noción de justicia en el mundo antiguo “es una abstracción que emerge de una intuición incrustada en la naturaleza humana [...]” (p. 3). Esta intuición de la que habla Irani parece desarrollarse en forma paralela dentro de culturas y prácticas divergentes entre sí. Los principios que componen el concepto de Justicia Social en occidente se han conformado al menos a partir de las reflexiones de dos tradiciones y culturas distintas. Por un lado se han derivado de la reflexión de lo justo iniciado por la tradición greco-latina, dentro de la cual la justicia estaba inicialmente asociada a principios antropocéntricos de virtud y derechos (Irani, 1995; Kingsbury y Straumann, 2010; Miller, 1979). Por otra parte, algunos de sus principios también provienen de la tradición judeo-cristiana en donde la noción de justicia está ligada a principios externos a la especie humana entregados por la Divinidad (Adelson, 1995; Kliksberg, 2000).

Inicialmente tradiciones independientes, producto de sincretismos culturales, las ideas derivadas de la tradición greco-latina y judeo-cristiana conformaron más tarde una síntesis a través de las interpretaciones a través de influyentes filósofos cristianos como Tomás de Aquino (2002) y Agustín de Hipona (2007). Estos pensadores intentaron conciliar el credo ético-moral del antiguo judaísmo y las innovaciones exegéticas del cristianismo con el pensamiento lógico-racional helénico.

Haciendo una valoración global del periodo antiguo, Johnstone (2011) afirma que el concepto de justicia en este periodo presupone la existencia previa de un territorio compartido y marco de cooperación social. Este territorio estaba marcado por la aceptación de la jerarquía como parte del orden natural. En consecuencia el concepto de justicia se acomodó a este marco. Teniendo este trasfondo en mente, plantea que en el mundo antiguo se entendía la justicia como reciprocidad, distinguiendo entre reciprocidad balanceada y reciprocidad desbalanceada. Entre iguales, miembros del mismo grupo social, la justicia entendida como reciprocidad balanceada consistía en devolver bien por bien y mal por mal en igual medida. Entre personas desiguales, la justicia favorecía al individuo de mayor estatus; a esta manera de proceder la denomina justicia desbalanceada.

Jonhstone (2011) destaca tres presunciones que subyacen al concepto de justicia en los griegos. Cuando analiza la concepción de justicia que los griegos desarrollaron, el autor propone que su concepto de justicia estaba restringido a la polis, y no se aplicaba fuera de ella. También propone que este está fundado sobre la idea de que los seres humanos están dotados por la naturaleza de diferentes capacidades. Y por último, que el concepto de justicia en los griegos presupone la existencia de un *telos*, es decir, de una finalidad natural que debe cumplirse. Según el autor, el pensamiento posterior sobre la justicia en occidente se desarrolla a partir de estas ideas fundamentales.

Haciendo una valoración global de lo revisado hasta ahora, se observa que en esta etapa inicial de la conceptualización los pensadores griegos de la justicia generan principios a través de una formulación más cercana a lo racional, empleando para

ello la introspección, la reflexión y el diálogo. Por el otro, desde la tradición más vinculada al ámbito religioso y a la experiencia mística se reciben criterios generales para ser obedecidos, entregados a las autoridades o líderes, criterios que son más o menos específicos, a partir de lo cual se construye una doctrina de lo justo epistemológicamente legitimada por la fuerza de autoridad atribuida a un Ente Divino. Sin embargo, ambas concepciones comparten una idea de jerarquía natural que debe ser respetada y la noción de alguien que juzga o que es responsable de impartir la justicia. Esto es bastante claro en el caso de la tradición latina con el sistema de justicia romano, y también en la tradición judía en donde los que juzgan son las autoridades humanas o la Divinidad.

En vista de que la Justicia Social proviene de la reflexión de justicia y esta ha sido construida sobre los aportes de diversas culturas es posible afirmar que el término ha sido construido a partir del diálogo intercultural e intergeneracional. Si bien también otras culturas más antiguas e igualmente importantes (Egipto, Babilonia, Hinduismo, por ejemplo) han aportado a la construcción de lo justo, estas no se han revisado en este espacio por alejarse del interés central de esta revisión. Por ahora, es suficiente recalcar que desde tiempos muy antiguos la justicia ha sido un tema de discusión y que su complejidad y diversidad conceptual está relacionada a los niveles de análisis en que se sitúan los pensadores. Las diversas categorías asociadas parecen emparentadas por un principio ético subyacente que define “lo que es bueno” o “lo que es justo”.

La noción de lo justo ha sido considerada en varios niveles. A nivel personal, por ejemplo en la noción de hombre justo, desarrollada en la tradición judeo-cristiana. En asuntos relacionales entre los distintos grupos sociales, por ejemplo, en los principios éticos de igualdad y desigualdad en las nociones de lucha de clases y explotación del Marxismo. Y también en asuntos de relación entre culturas en conceptos como colonización y decolonización. Sin embargo, en palabras de Irani (1995), a pesar de esta larga tradición aún no se ha logrado desarrollar un concepto único de justicia sino que hay un conflicto de valores entre preferencias sociopolíticas polarizadas. A nuestro juicio, observamos que cada comunidad reflexiva tiende a llegar a consensos débiles, parciales y locales, que son más o menos difundidos y más o menos influyentes, consensos que están en el centro de

una pugna entre la conservación y la renovación del concepto de lo justo.

1.1.2. La idea de justicia en el utilitarismo y el contractualismo

Haciendo un salto hacia otro periodo significativo, es posible observar que surgen con fuerza corrientes de pensamiento distintivas. Entre esas corrientes las más analizadas han sido el utilitarismo y el contractualismo. Ambas son relevantes ya que han aportado varios principios fundantes empleados en la construcción actual de la Justicia Social según varios autores (Miller, 1979; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Rawls, 1971; Sen y Williams, 1982).

Para los utilitaristas (Godwin, 1985; Hume, 1991) el principio rector de la justicia es la búsqueda del bienestar colectivo de la mayoría. Según estos pensadores, una sociedad es justa cuando se logra obtener el mejor equilibrio posible. Este equilibrio se consigue a través de la distribución de la felicidad generada entre los individuos de la sociedad. A partir de este principio elemental, surgen diferentes tipos de utilitarismo. También es interesante notar que algunos utilitaristas ya cuestionaban la estructura de gobierno o dominación de la época, la monarquía, y en su lugar proponían la categoría de institución política (Godwin, 1985). La categoría de institución política, la idea de distribuir o repartir aquello que genera la sociedad y la postura crítica ante las estructuras de gobierno, planteadas por algunos utilitaristas, son aportes intelectuales muy relevantes ya que serán profundamente desarrollados por pensadoras y pensadores contemporáneos (ver, por ejemplo, Palacio, 2013; Rawls, 1971; Young, 1990).

El contractualismo tiene como premisa fundamental la idea sobre un acuerdo implícito entre los seres humanos para vivir en sociedad y fundar un orden social (Fernández Peychaux, 2010; Hobbes, 2011; Nussbaum, 2007; Udi, 2012). Dentro del esquema contractualista, este contrato tácito otorga derechos a cambio de limitaciones a la libertad natural, siendo el Estado la institución garante de los derechos y deberes acordados. A partir de este principio los contractualistas también divergen sobre los alcances de lo justo, según su posicionamiento en torno a las categorías de imparcialidad, libertad individual, universalidad de los principios, entre otras (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Scanlon, 1982; Sen y

Williams, 1982).

1.1.3. Primeros usos del término Justicia Social

Hasta antes de 1843 se hablaba en términos de justicia sin el apelativo de social. No se han encontrado registros del término Justicia Social en el discurso público. Según Behr (2003) se acepta actualmente que el primero en emplear el término Justicia Social fue un sacerdote jesuita italiano llamado Luigi Taparelli d'Azeglio en el año 1843. Al emplear el término el autor lo vinculaba con el principio de igualdad de todos los hombres en cuanto poseedores de los mismos derechos de humanidad. A partir de allí el término se generalizó en diversos ámbitos geopolíticos, en paralelo con el desarrollo industrial, el crecimiento económico y los conflictos sociales que la nueva organización generó. Más tarde partidos políticos socialdemócratas de Europa y América del Sur lo incluyeron en sus propuestas ideológicas como una finalidad ética y política. Ya en el siglo XX diversas organizaciones políticas, sindicales, sociales y religiosas lo incorporan en forma explícita a sus manifiestos y doctrinas (ver Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

Actualmente el término justicia es propio del ámbito jurídico y el término Justicia Social se asocia al ámbito político-filosófico. Sin embargo, también se emplea habitualmente en las ciencias sociales y en el lenguaje cotidiano (Jost y Kay, 2010). La disciplina desde la cual se ha reflexionado con mayor profundidad el concepto de Justicia Social es la filosofía política. En la sección siguiente se revisan algunas de las ideas principales desde las tradiciones de la filosofía política.

1.2. El concepto de Justicia Social desde la filosofía política contemporánea

Como se expuso en la sección anterior, el concepto de justicia en occidente se ha desarrollado desde la antigüedad con aportes de diversas culturas, la griega, latina y la tradición judeo-cristiana, por nombrar las más relevantes. Estos aportes iniciales son profundizados, reelaborados y transformados por la filosofía política

contemporánea. Según Jost y Kay (2010), el concepto de Justicia Social actual se origina en el discurso filosófico, pero se utiliza en el lenguaje común y en las ciencias sociales muy a menudo sin una definición clara. Revisar esta cuestión compleja requiere un proceso de síntesis de los elementos comunes y los elementos divergentes que se han formulado a lo largo de un periodo de tiempo muy amplio. Sin embargo, esto excede las pretensiones de esta investigación. Se ha optado por una revisión más modesta a partir de los planteamientos sobre Justicia Social de Rawls (1971) en adelante, seleccionando las autoras y autores en base a un criterio de sintonía ideológica. Lo que aquí se expone no es un análisis exhaustivo que agote el asunto. El objetivo de esta revisión es identificar y sintetizar algunas dimensiones más importantes del concepto de Justicia Social y algunos principios de lo justo que, según nuestra postura, son relevantes para las sociedades contemporáneas.

El concepto de Justicia Social no tiene un único significado que sea trascendente a todas las visiones políticas. Así describe Rizvi (1998) esta cuestión problemática:

Quando examinamos la idea de la Justicia Social es un hecho que no tiene un único significado esencial. Está incrustada dentro de los discursos que son históricamente constituidos y son espacios de tentativas políticas divergentes y en conflicto. En consecuencias, la Justicia Social no hace referencia a un único grupo de bienes básicos o primarios, que trasciendan todos los dominios morales y materiales. Su significado social, como Michael Walzer (1983) ha apuntado, es de carácter histórico. (p. 47)

1.2.1. Tradiciones filosóficas y Justicia Social

Según reflexiona Rizvi (1998), refiriéndose al contexto actual de la política australiana y desde una mirada muy personal de este autor, se identifican tres grandes tradiciones filosóficas desde las cuales se piensa sobre Justicia Social: el liberalismo individual, el individualismo de mercado y la socialdemócrata. Según el autor, estas tradiciones pugnan por la supremacía ideológica de su concepción de Justicia Social en distintos ámbitos de acción política, y cita como ejemplo el área de las políticas públicas. Así, en su análisis, relaciona el liberalismo individual con las propuestas de justicia como equidad e igualdad de

oportunidades de Rawls (1971). El individualismo de mercado el autor lo asocia a las reflexiones de Nozick (1974) y plantea que desde este marco ideológico las propuestas de Justicia Social han sido construidas para ser coherentes con el marco ideológico del libre mercado, la competencia y el mérito personal. En contraposición, la perspectiva de la socialdemocracia, que considera la justicia en función de las necesidades y enfatizando una visión más colectiva y cooperativa de la sociedad, la vincula a las propuestas de Marx. Estas categorías empleadas por Rizvi, si bien son reductoras, al mismo tiempo permiten hacerse una idea general sobre los marcos ideológicos que encuadran la reflexión y las propuestas de Justicia Social. Según Jost y Kay (2010), que coincide con lo planteado por Rizvi (1998), la idea central es que la concepción de Justicia Social de las organizaciones o los individuos está siempre influenciada por factores políticos e ideológicos.

1.2.2. La Justicia Social multidimensional en la filosofía política

Se le reconoce a Rawls (1971) una revitalización intelectual del concepto de Justicia Social al repensarlo y actualizarlo al contexto y organización actual de los estados nacionales. Su reflexión se origina desde la tradición de la filosofía política denominada como liberalismo individual (Rizvi, 1998) y se ha interpretado como una reacción al utilitarismo imperante, el cual defendía como premisa la búsqueda del bienestar colectivo de la mayoría. Para Rawls, la justicia es la misión primordial del Estado y las instituciones. Su propuesta intenta, *grosso modo*, garantizar y articular coherentemente los principios de libertad, equidad e igualdad de oportunidades.

A partir de los escritos de Rawls se reactivó la reflexión y actualización del concepto de Justicia Social, haciéndose cada vez más profundo y ajustándose cada vez más al surgimiento de nuevas demandas de justicia, hasta el punto de que hoy en día, según Fraser (1998), se interpretan tres grandes énfasis de la Justicia Social. Esta clasificación, que no es excluyente, permite visibilizar las ideas centrales de las reflexiones que autores y autoras hacen explícito o dejan entrever en sus propuestas. Sobre el análisis de Fraser (1998) y de Jost y Kay (2010) es posible aseverar que el concepto de Justicia Social en la actualidad se ha

conceptualizado considerando varias dimensiones relacionadas entre sí. A esta conceptualización se denominará Justicia Social multidimensional.

Si bien hay diversas propuestas de ordenamiento de las dimensiones de Justicia Social, existe consenso entre varias autoras y autores (Fraser, 1998; Jost y Kay, 2010; Palacio, 2013; Rawls, 1971; Young, 2001) en considerar la justicia como una cualidad de los sistemas sociales y sus instituciones.

Murillo y Hernández-Castilla (2011a) resumen y completan los planteamientos de Fraser (1998) y proponen una síntesis del complejo concepto de Justicia Social. Para estos autores, la reflexión se ha agrupado en torno a tres dimensiones. La primera dimensión agrupa a un conjunto de autores que piensan la Justicia Social como un asunto de redistribución. Este ámbito ha sido desarrollado por intelectuales como Nussbaum (2007), Rawls (1971) y Sen (2009). La segunda dimensión agrupa a quienes han reflexionado sobre la Justicia Social como un asunto de reconocimiento. En este ámbito destacan las aportaciones de autoras y autores como Fraser (1998, 2008) y Honneth (2014). Y la tercera dimensión agrupa a autores que consideran la Justicia Social como un asunto de representación y participación. En esta dimensión destacan las aportaciones de autoras como Fraser (1998) y Young (2000a).

Este desglose analítico de la Justicia Social no es la única propuesta. Jost y Kay (2010) emplean una terminología un tanto diferente, más focalizada en elementos estructurales y no tanto temáticos, para analizar el panorama de la Justicia Social. Los autores hacen referencia a asuntos de justicia en la distribución, justicia en los procedimientos y justicia en las interacciones.

1.2.3. La Justicia Social en asuntos de distribución, reconocimiento y participación

Según Jost y Kay (2010) y North (2006) las propuestas de Justicia Social como un asunto de redistribución se focalizan en las acciones para repartir, ya sean bienes sociales, recursos materiales, culturales y generación de capacidades. Por ende, su punto de interés está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los

distintos intereses (Jost y Kay, 2010; North, 2006). Desde esta perspectiva se han propuesto los principios generales de redistribución igualitaria y redistribución diferenciada. Dentro de la distribución diferenciada, se pueden encontrar el principio de redistribución según necesidad y redistribución según los méritos o desempeños. También estas propuestas consideran relevante discutir sobre qué es necesario distribuir y en esto se encuentran propuestas asociadas a los beneficios económicos, los derechos y deberes y la generación de capacidades (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Nussbaum, 2007; Rawls, 1971; Sen, 2009).

Las propuestas de Justicia Social que enfatizan el reconocimiento se focalizan en cuestiones vinculadas a la aceptación y al respeto cultural de todas las personas. Tienen como objetivo lograr la ausencia de dominación cultural, combatir el no reconocimiento de derechos, y promover la valoración y respeto de aquello que es diferente (North, 2006). Desde esta visión se plantean principios de justicia que permitan considerar las relaciones sociales que se establecen entre los seres humanos. El énfasis está en resolver demandas de tipo simbólico-culturales, muy vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación. Algunas de sus propuestas son el cambio simbólico-cultural, la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y sus productos culturales y la reevaluación de la jerarquía de valores y rasgos devaluados. Algunos principios son el reconocimiento recíproco e igualdad de estatus. La mirada desde el reconocimiento define los grupos sociales en función de sus rasgos identitarios y culturales compartidos como género, sexualidad, etnia, raza, entre otros, aunque también se advierte sobre la posibilidad de caer en la simplificación de las identidades, proceso denominado reificación (Fraser, 2000, 2008; Fraser y Honneth, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

Las propuestas de Justicia Social que hablan de participación enfatizan las demandas por el acceso a las instancias de deliberación y toma de decisiones. Proponen que es justo promover la participación en la vida social, el acceso al poder de quienes han sido sistemáticamente excluidos en base a su procedencia étnica, género, habilidad física o mental, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características personales o del grupo al que pertenece. La Justicia Social como participación hace énfasis en el poder, entendido como

influencia en la toma de decisiones, argumentando que la participación es importante porque las consecuencias del ejercicio del poder y las decisiones afectarán las propias vidas de los grupos excluidos. Algunos principios desde esta visión son la participación deliberativa de todos los afectados, la paridad en la participación. Desde la participación, también se considera a los grupos sociales en función de sus rasgos identitarios compartidos (Fraser, 1998; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Young, 2000a).

1.2.3.1. Algunos planteamientos de Nancy Fraser

Según Fraser (2000), quienes proponen la comprensión del reconocimiento desde el modelo de identidad transportan el esquema hegeliano hacia el terreno político y cultural. Así describe Fraser (2000) el reconocimiento del modelo de identidad:

Ellos defienden que la pertenencia a un grupo que está devaluado por la cultura dominante es ser no-reconocido, que sufre una distorsión en la relación de uno consigo mismo. Como resultado de encuentros reiterados con una mirada estigmatizadora de un otro culturalmente dominante, los miembros del grupo desestimado internalizan imágenes negativas de sí mismos y son impedidos del desarrollo de una identidad cultural saludable de sí mismos. En esta perspectiva, las políticas de reconocimiento buscan reparar la auto-dislocación interna a través de la contestación de la imagen humillante del grupo que tiene la cultura dominante. Se propone que los miembros del grupo no-reconocido rechacen tales imágenes en favor de nuevas auto-representaciones de su propia creación, desechando identidades internalizadas negativas y uniéndose colectivamente para producir una cultura de autoafirmación propias, las cuales, públicamente afirmadas, ganarán el respeto y la estima de toda la sociedad. El resultado, cuando es exitoso, es reconocimiento: una relación no distorsionada consigo mismos. (p.109)

Sin embargo, la autora apunta una serie de problemas que esta concepción del reconocimiento trae consigo. Uno de estos problemas es la reificación de las identidades de los grupos, es decir su simplificación y la desaparición de las diferencias internas. Otro es el desplazamiento de los problemas relativos a la redistribución de bienes y riqueza que quedan relegados a un segundo plano.

Fraser (2000) propone que concebir el reconocimiento como un asunto vinculado al estatus de los actores políticos significa “examinar los patrones culturales institucionalizados y sus efectos en la posición relativa de los actores sociales”

(p.113). En este sentido, la autora defiende el reconocimiento, entendido como una constitución de los actores como pares, capaces de participar a la par con otros en la vida social, una relación basada en el reconocimiento recíproco y la igualdad de estatus. “Desde esta perspectiva, el no-reconocimiento no es una deformación psíquica ni un daño cultural flotante sino una relación institucionalizada de subordinación social” (Fraser, 2000, p.113).

Otro aspecto relevante a destacar del pensamiento de Fraser sobre la Justicia Social es la conexión intrínseca e inseparable que la autora defiende entre reconocimiento, distribución y participación. Así lo expresa la autora:

Para el modelo de estatus, los patrones institucionalizados de valores culturales no son el único obstáculo para la paridad participativa. Por el contrario, la igual participación queda también impedida cuando algunos actores carecen de los recursos necesarios para interactuar con otros como pares. En tales casos, la maldistribución [maldistribution] constituye un impedimento para la participación paritaria en la vida social y por tanto constituye una forma de subordinación social y una injusticia. (Fraser, 2000, p. 116)

1.2.3.2. Algunos planteamientos de Iris Marion Young

Según Young (2000b), la opresión en la estructura social y las instituciones se manifiesta en cinco categorías, denominadas las cinco caras de la opresión: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Estas categorías arrojan información relevante cuando se considera desde una perspectiva analítica de grupos sociales (Young, 2001). Para la autora es también relevante identificar patrones de desigualdad basados en medidas de bienestar. Para ella este es un comienzo analítico orientado a comprender situaciones de opresión pero que requiere además detenerse a mirar cómo los procesos sociales producen y reproducen estos patrones.

Estos procesos sociales son los que ella ha descrito en las cinco caras de la opresión (Young, 2000b). Estas categorías son un resumen teórico que la autora considera formas o prácticas en que algunos grupos favorecidos oprimen a otros grupos. Revisamos con más detalles estas categorías.

Según la autora citada, la explotación se refiere al proceso sostenido de

transferencia de resultados del trabajo de un grupo social en beneficio de otro, en donde uno de los grupos resulta desfavorecido y otro beneficiado. Esta relación de explotación determina las relaciones estructurales entre los grupos sociales. La autora incluye la explotación de género, por ejemplo. Hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisión, modificar la división del trabajo y tomar medidas que apunten al cambio institucional, estructural y cultural.

La marginación o exclusión sucede cuando la gente es expulsada de la participación útil en la sociedad, quedando así potencialmente sujeta a graves privaciones materiales e incluso al exterminio. La marginación no deja de ser opresiva aun cuando se tenga acceso a refugio y comida.

La carencia de poder se refiere a la carencia de autoridad y/o poder de algunos grupos. Estos grupos solo están sometidos al poder y no pueden ejercerlo por ellos mismo. Esto se manifiesta en una asimetría relacional, por ejemplo, entre sujetos que deben aceptar órdenes pero no tienen posibilidad de darlas. Esto a su vez se relaciona con la posición en la división del trabajo y puede generar inhibición en el desarrollo de nuestras capacidades, falta de poder de toma de decisiones en la vida laboral y exposición a un trato no respetuoso a causa del estatus inferior que la carencia de poder tiene asociado.

El imperialismo cultural se refiere a cómo los rasgos dominantes de la sociedad vuelven invisible la perspectiva particular de nuestro propio grupo al tiempo que lo estereotipan y lo señalan como el otro. Esto conlleva la universalización de la experiencia y la cultura del grupo dominante y a su imposición como norma. Quienes están culturalmente dominados experimentan una opresión paradójica, en el sentido que son señalados conforme a estereotipos y al mismo tiempo se vuelven invisibles. La categoría de violencia incluye el temor a los ataques casuales, no provocados, sobre la persona o propiedad, que no tienen otro motivo que el dañar, humillar y destrozar. Incluye la persecución directa, violación y otras acciones agresivas justificadas en razón de su identidad de grupo.

Consideramos que estas categorías constituyen un marco teórico de gran sensibilidad que permite comprender las situaciones injustas o situaciones de

opresión, si usamos la terminología de Young.

También resulta de interés las reflexiones acerca de la participación que propone la autora. En relación a la participación Young (2000a) defiende la visión de una democracia deliberativa que implica varios ideales o principios normativos para las relaciones entre las partes deliberantes. Este tipo de democracia requiere un conjunto común de procedimientos que organicen la toma de decisiones. Para desarrollar este conjunto común de procedimientos propone un grupo de principios en el que basar las propuestas. Entre estos principios normativos del proceso encontramos el *principio de inclusión*, que plantea que una decisión es legítima solo si todos los afectados por ella son incluidos en el proceso de discusión y toma de decisiones. También el principio de *igualdad política* (political equality), ligado al principio de inclusión. Este principio plantea que las partes han de ser consideradas en los mismos términos. El principio denominado *juicio sensato* (reasonableness) hace referencia a un conjunto de características que los participantes han de tener para participar de la democracia deliberativa según la autora. Estas características son la voluntad de resolver problemas colectivos con el objetivo de alcanzar un acuerdo, tener mente abierta, disposición a cuestionar sus propias creencias, escuchar a los otros y hacer el esfuerzo de comprenderles a través de preguntas, proceso que ella denomina implicación en la captación deliberativa. También propone el principio de la *publicidad* (publicity), que implica considerar y ser conscientes que la deliberación acontece en un espacio público compuesto por una pluralidad de individuos que pueden responder. Esta *publicidad* de la deliberación requiere que los participantes estén dispuestos a expresar sus intereses, experiencias y propuestas de modo que un público diverso pueda comprenderlas.

1.2.4. Valoración de las aportaciones de la filosofía política

En esta breve síntesis no exhaustiva se aprecia que existe una multitud de teorías de Justicia Social que responden a tradiciones filosófico-políticas divergentes y que se focalizan en distintos aspectos de la justicia. En general, luego de revisar las autoras y autores citados en la sección anterior es posible esbozar un esquema organizador de algunas teorías normativas de Justicia Social. Este esquema tiene

como finalidad simplificar y facilitar la relación y valoración de las diferencias entre unas propuestas y otras.

¿Para qué se construyen las teorías normativas de Justicia Social? Desde nuestro punto de vista, estas teorías normativas se construyen para evaluar algún aspecto de la sociedad. Así lo plantea Rawls (2006): “Por tanto, una concepción de la Justicia Social ha de ser considerada como aquella que proporciona, en primera instancia, una pauta con la cual evaluar los aspectos distributivos de la estructura básica de la sociedad” (p. 22). Sin embargo, la especialización y diferenciación de estas teorías radica en la visión ideológica que defienden y también en qué aspecto de la sociedad ponen el foco. Así a algunos autores les interesa la redistribución, a otros el reconocimiento y a otros aspectos de participación política. Otras como Nancy Fraser prefieren lidiar con la complejidad y abordan estos aspectos de manera conjunta. Para comprender estas diferencias en una mirada se propone un esquema de análisis para identificar y valorar las diferencias entre algunas de las teorías de justicia más relevantes.

En primer lugar, las teorías se construyen sobre un marco ideológico o tradición filosófica, como le llama Rizvi (1998). El marco ideológico está conformado por un conjunto de ideas claves tradicionalmente construidas. Este autor ha identificado tres marcos ideológicos en el contexto de la política australiana: individualismo de mercado, liberalismo individual y socialdemócrata.

En segundo lugar, observamos que las autoras y autores optan por una categoría que para efectos del análisis denominaremos *foco conceptual*, es decir una categoría principal que es el eje vertebrador de su propuesta. Por ejemplo, en el caso de la propuesta de Young (2000b), el foco conceptual declarado por la autora es la opresión. En la propuesta de Nussbaum (2012) el foco conceptual de su teoría son las capacidades. En tercer lugar, interpretamos que a las teorías les subyace un *foco estructural* que el autor o autora hace explícito. El foco estructural hace referencia al espacio destinatario o de aplicación de la teoría de justicia que se formula. Por ejemplo, el foco estructural en Rawls (1971) son las instituciones. El autor lo declara explícitamente en su texto más conocido: “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de

los sistemas de pensamiento” (Rawls, 2006, p. 17). El foco estructural que Nussbaum (2012) declara para su teoría son las políticas públicas.

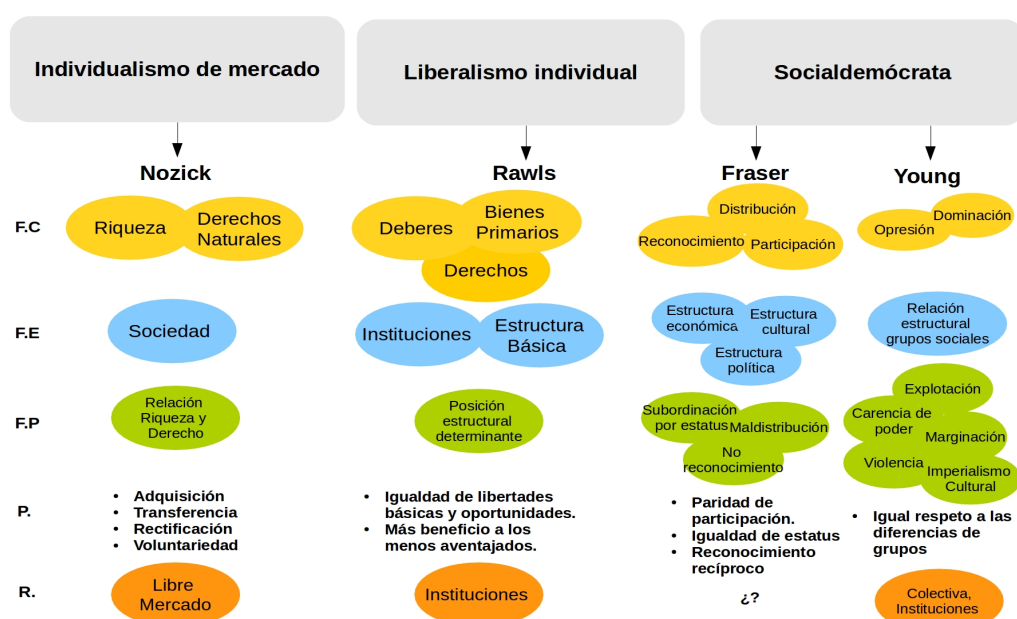
El cuarto elemento es el *foco del problema*. El foco del problema suele definirse como el problema de injusticia a superar junto a sus consecuencias sociales. Exclusión, marginación, violencia, subordinación, mal-distribución, entre otras suelen ser problemas habituales abordados desde las propuestas de Justicia Social. Las teorías suelen diferenciarse en parte porque emergen desde el análisis de problemas (injusticias) y abordan consecuencias sociales distintas. En Young (2001) se observa un interés por problemas de marginación y violencia entre grupos sociales. Nussbaum (2012) declara que el enfoque de las capacidades se ocupa de las “desigualdades sociales arraigadas” (p. 38).

Un quinto elemento son los principios de justicia. Se entiende aquí por principio de justicia un criterio normativo que sintetiza un ideal y que funciona siempre en alusión directa a un foco conceptual. Sin la alusión directa es un principio incompleto. Son ejemplos de algunos principios de justicia “igualdad”, “equidad”, “diferenciación”, “reconocimiento”, “participación”, “armonía” entre otros. Por ejemplo, el principio de igualdad no funciona por sí mismo, requiere precisar un foco conceptual. Un principio incompleto lleva siempre aparejada una pregunta para encontrar el foco conceptual: por ejemplo, podríamos considerar que el reconocimiento es un aspecto positivo y algo justo. Pero a la vez es necesario plantearse la pregunta: ¿reconocimiento de qué? Una situación similar sucede con la igualdad: ¿igualdad de qué? como reflexionaba Sen (1979). El sexto elemento que se observa en las teorías de justicia es la definición del responsable de garantizar o vigilar por la Justicia Social. Las teorías desde la filosofía política atribuyen esta responsabilidad a distintos agentes: el Estado y la persona (Nussbaum, 2012), el Estado y Las Instituciones (Rawls, 1971) el Mercado (Nozick, 1974), la estructura social en conjunto (Young, 2011).

La figura 1 emplea el esquema de análisis expuesto en el párrafo anterior para recoger algunos elementos distintivos de las teorías de Justicia Social planteadas por Nozick (1974), Rawls (1971, 2001), Fraser (1998, 2000) y Young (1990, 2013). En el esquema se emplean las categorías de tradición filosófica planteadas

por Rizvi (1998) y se relacionan con algunos de los autores y autoras mencionadas.. En la mitad superior, la figura relaciona el marco ideológico con los autores y autoras. En la mitad inferior, se efectúa un análisis de las teorías de justicia en base a las categorías de foco conceptual (FC), foco estructural (FE), foco del problema (FP), principios (P) y responsable (R). Las esferas recogen el contenido de la categoría extraído de la teoría del autor o autora respectivo. No hemos encontrado referencias al responsable en Fraser (1998, 2000), por ello aparecen dos signos de interrogación en la figura. Al analizar el contenido de las categorías se observa que los autores intentan proponer teorías coherentes con ciertos marcos ideológicos. En la búsqueda de esta coherencia emplean conceptos elaborados a partir de las tradiciones de pensamiento a las que pertenecen.

Figura 1. Panorama de la Justicia Social en la filosofía política.



Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo se generan las teorías de Justicia Social? Al analizar la dinámica de generación de la teoría expresada por algunos autores se observa que existe un ciclo virtuoso entre la reflexión teórica conceptual y las nuevas demandas de justicia que se hacen visibles desde la acción ciudadana y política de la sociedad (por ejemplo, a través de demandas de reconocimiento étnico, de género, de clase social, de identidad, entre otras). Así reflexiona sobre el asunto una reconocida filósofa:

Las teorías de la justicia deben ser abstractas. Es decir, deben poseer un grado de generalidad y una fuerza teórica que les permita ir más allá de los conflictos políticos de su tiempo, aunque tengan su origen en dichos conflictos. (Nussbaum, 2007, p. 21)

A medida que surgen nuevas demandas y movimientos sociales las teorías de Justicia Social se amplían, pero también la teoría alimenta la solución de los conflictos políticos (Nussbaum, 2007; Rizvi, 1998; Young, 1990). En síntesis, las teorías de Justicia Social recogen, teorizan y legitiman el discurso de las demandas nacidas de las dinámicas socioculturales internas y globales de los Estados Nación. Esta manera circular de ampliar la Justicia Social desde abajo hacia arriba y viceversa, es decir, el proceso de recoger los conflictos, visibilizar las injusticias en el discurso, generar discusión en la esfera pública, reflexionar soluciones e institucionalizarlas en acciones parece ser el proceso actual con el cual se actualiza y mejora la concepción de la Justicia Social. Se trata de teorías fundamentadas en las demandas e intereses de los protagonistas de los movimientos sociales de cambio.

También es importante recalcar que las definiciones de Justicia Social que plantean los filósofos políticos tienen la intención de contribuir a la evaluación de la sociedad y sus instituciones con el objeto de promover una mayor justicia (Rawls, 1971; Young, 2001). En esta línea, la justicia es una propiedad de los sistemas sociales y se puede evaluar ya sea analizando sus estructuras, sus instituciones y las consecuencias que genera su funcionamiento (Fraser, 1998; Jost y Kay, 2010; Palacio, 2013; Young, 2001). Esta evaluación en términos de justicia puede realizarse tanto desde la perspectiva de grupos sociales como desde la perspectiva individual. Sin embargo, según Young (2001), la comparación entre grupos sociales permite identificar las desigualdades estructurales y otros problemas asociados.

Por otra parte, es necesario destacar que en las propuestas más recientes la tendencia es tratar la Justicia Social como un fenómeno multidimensional o plural (Cribb y Gewirtz, 2003). Fraser (1998) identifica tres procesos para construir la justicia a los que llama redistribución, reconocimiento y participación. Consideramos que estos procesos pueden usarse también como dimensiones de

análisis que permiten construir un marco analítico, organizar el significado conceptual del término Justicia Social y organizar los principios generales de una forma que facilite la comunicación.

También la nomenclatura de justicia de distribución, justicia de procedimientos y justicia de interacciones planteada por Jost y Kay (2010) es bastante explicativa y es otra alternativa para enmarcar el análisis de problemas de justicia.

Más allá de las diferentes clasificaciones, la idea relevante es que tratar la Justicia Social como un asunto multidimensional permite visibilizar un amplio conjunto de situaciones injustas y relacionarlas entre sí. Relacionar las clasificaciones existentes en un constructo multidimensional de la justicia puede ampliar las propuestas actuales y clarificar la amplitud del concepto de Justicia Social aplicado a problemas contemporáneos.

1.3. La Justicia Social situada en la educación

En la última década el territorio de la Justicia Social en la Educación se ha complejizado al punto que algunos autores han llamado a la Justicia Social un paradigma de síntesis que sirve para incluir casi todo (Bolívar, 2012; Murphy, 1999). Se ha planteado que existe una saturación en el uso del concepto, al menos en el ámbito de países de habla inglesa. Según Hytten y Bettez (2011), el término Justicia Social se aplica a todas las áreas y niveles del sistema educativo. Se utiliza en la misión y visión de centros educativos y en principios y fines fundantes de reformas educativas (Hytten y Bettez, 2011; North, 2006). Este uso habitual no siempre se acompaña por una definición clara por lo que se ha generado ambigüedad y confusión. Esta mala práctica conlleva una pérdida de legitimidad e incluso rechazo hacia el término Justicia Social en Educación (Hytten y Bettez, 2011). “Cuando en una idea cabe casi todo ésta pierde su capacidad crítica, especialmente una idea que claramente tiene un sentido importante en la dimensión política” (p. 8). Para rehuir la ambigüedad y falta de precisión conceptual es de sentido común realizar una revisión del concepto de Justicia Social y los principios que subyacen a sus definiciones en el contexto de la educación. Esto podría aumentar, o al menos mantener, la capacidad crítica y

transformadora del concepto. Sin embargo, dada la complejidad del término y la abundante literatura se requiere una serie de criterios ordenadores y delimitadores de la revisión.

1.3.1. Cuestiones previas a la revisión

Antes de analizar el concepto de Justicia Social en educación, se debe precisar algunas cuestiones generales que orienten y ordenen el análisis. En primer lugar, conviene identificar el tipo de publicación y su tipología. Es frecuente encontrar que según la naturaleza de la obra y la disciplina en que se enmarcan, los autores y autoras emplean diferentes focos conceptuales aplicados sobre diversos focos estructurales. Por ejemplo, algunas obras tienen como objetivo la reflexión conceptual y otras recabar información empírica. También puede producirse un mismo tipo de obra pero desde diferentes disciplinas, por ejemplo, las obras de reflexión desde disciplinas complementarias pero diferentes como la filosofía política y las ciencias de la educación. Hytten y Bettez (2011) hacen una clasificación muy útil de las obras que abordan el tema de Justicia Social y educación. Esta clasificación permite organizar la revisión bibliográfica de un tema que se ha reflexionado desde múltiples disciplinas y puntos de vista. Para las autoras las obras sobre Justicia Social en el campo de las ciencias de la educación se clasifican como: 1) filosófico-conceptuales, 2) prácticas, 3) etnográfico-narrativas, 4) teoría específica, y 5) fundamentación democrática. Las obras que ellas clasifican como filosófico-conceptuales tienen en común que buscan desentrañar el concepto de justicia en abstracto, en términos teóricos y empleando los recursos del pensamiento filosófico o de otras tradiciones conceptuales. Clasifican como obras prácticas aquellas de manifiesta orientación pragmática y experiencial que ofrecen criterios específicos sobre qué es una práctica educativa de Justicia Social. Las obras etnográfico-narrativas son aquellas que muestran y reflexionan sobre las injusticias relacionadas con la escuela y la educación desde la experiencia personal. Las de teoría específica son aquellas obras que tratan sobre educación que se fundamentan en otras disciplinas específicas (multiculturalismo, interculturalidad, sociología); es decir, se emplean los marcos conceptuales de otras áreas los cuales se adaptan a la educación. Y, por último, las

de obras de fundamentación democrática son aquellas cuya visión de la Justicia Social está conectada explícitamente con los principios y fines de la sociedad democrática. En esta sección se revisarán algunas obras representativas de carácter filosófico conceptual y de tipo prácticas. El propósito de esta elección es reunir el material necesario para fundamentar una definición y un horizonte normativo con los principios generales más relevantes que serán empleados en la propuesta de esta investigación.

También conviene tener claridad sobre cuál es el objetivo de la revisión, ya que éste determinará lo que es relevante o no. Para este caso el objetivo es construir un horizonte normativo a partir de dimensiones de análisis y principios de Justicia Social pertinentes y adaptados al contexto de la educación. En los párrafos siguientes se profundiza sobre estas cuestiones preliminares.

Un grupo de autores (Salvat, Román y García-Huidobro, 2012) que ha reflexionado sobre la Justicia Social en contexto Latinoamericano defiende la necesidad de consensuar un horizonte normativo que funcione como finalidad y como matriz de sentido político para la educación. Estos investigadores entienden por horizonte normativo un conjunto coherente de principios que funcione como referente ético-político y que sea, en lo posible, compartido y consensuado por medio de la participación, el diálogo y la deliberación de todos los actores sociales y educativos. Este horizonte normativo actuaría como una hoja de ruta legitimada para avanzar hacia a una educación más justa. Desde su punto de vista, este horizonte normativo ya puede ser esbozado y argumentado a partir de las abundantes reflexiones sobre Justicia Social y educación realizadas por diversos expertos. Aunque contar solo con la visión de los expertos restará legitimidad.

En esta línea cabe preguntarse qué horizonte normativo es legítimo. Es probable que un marco normativo construido con un criterio ecléctico e inclusivo con la participación de todos los actores sea más legítimo. Desde este punto de vista un horizonte normativo legítimo reunirá las propuestas más discutidas y bien fundamentadas y no dejará al margen asuntos relevantes para la comunidad educativa. La construcción de un horizonte normativo de la Justicia Social requiere de la participación de todos los actores involucrados en el centro

educativo.

También es importante destacar que este horizonte normativo se concibe como una construcción dinámica, en permanente formulación y de actualización periódica a través de la reflexión crítica y el diálogo. Al concebir este horizonte normativo como una construcción dinámica se evitarán las incoherencias y la obsolescencia que deviene con el desarrollo de la sociedad, su complejización y la visibilización de nuevas demandas de justicia.

Por último, es importante enfatizar la idea de que la construcción de este horizonte normativo es un asunto complejo pero no por ello inacabable. Desde el punto de vista asumido en esta investigación la forma apropiada de lidiar con esta complejidad es a través del diálogo permanente. Este diálogo no tiene por qué llegar a un concepto único y ni uniforme.

1.3.2. Primeras aproximaciones en educación

Hyttén y Bettez (2011) plantean que una serie de propuestas teóricas específicas, de larga tradición en educación, pueden interpretarse como propuestas orientadas a la Justicia Social. Las autoras consideran la educación multicultural, la pedagogía crítica, los estudios culturales, el postestructuralismo, la teoría crítica, el feminismo, la educación democrática, la educación anti-opresiva, el postcolonialismo, entre otras, como propuestas de Justicia Social, pero emergidas de disciplinas específicas. El aporte de estas disciplinas ha sido significativo hasta el punto que gran parte de su terminología forma parte del hogar ideológico de aquellos que se declaran orientados hacia metas de Justicia Social (Hyttén y Bettez, 2011). A estas disciplinas se les reconoce el deseo de transformar las estructuras de opresión, de querer expandir las oportunidades educativas a los grupos marginalizados y de intentar empoderar a los sin poder. También han aportado una serie de términos empleados para describir las situaciones de injusticia como hegemonía, reproducción, racionalidad instrumental, ideología, iluminación y emancipación, entre otros (Hyttén y Bettez, 2011).

Desde el punto de vista de Connell (1997), el asunto de la justicia en la educación se concentró inicialmente en responder a las demandas por una mejor distribución.

Bajo esta visión se intenta dar respuesta a demandas por un mayor acceso a la educación y a los títulos formales en todos sus niveles. El intento por distribuir mejor la educación en la sociedad, fundamentada en la visión rawlsiana del Estado como garante de los principios de libertad, equidad e igualdad de oportunidades, se encuentra en la base de las mayorías de las reformas orientadas a aumentar la cobertura educativa y los programas de educación compensatoria. "[...]durante los últimos 150 años, en las sociedades occidentales o en las influidas por ellas, las cuestiones de la justicia en la educación se han planteado principalmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales" (Connell, 1997, p. 25). En otras palabras, la reflexión se limitó a resolver el problema sobre quién recibe educación, cómo ampliar el sistema educativo a más actores y cuánta educación recibe cada participante.

Sin embargo, para algunos autores como Connell (1997) o Dubet (2005a, 2012), y desde visiones diferentes, actualmente la Justicia Social distributiva en educación, entendida como igualdad de oportunidades y distribución equitativa de la educación como bien social, si bien es importante y necesaria, sería una forma incompleta de entender las cuestiones educativas y obedecerían a supuestos que no contribuyen hacia una Justicia Social más amplia.

En este marco, han surgido varias propuestas significativas cuyo objetivo es promover una educación con Justicia Social, tanto en el plano filosófico-conceptual y también en la esfera práctica. Algunas propuestas relevantes en lo filosófico conceptual se revisan en la sección siguiente.

1.3.3. La Justicia Social en educación desde la reflexión filosófico-conceptual

En esta sección se revisan las aportaciones filosófico-conceptuales de varios autores. Los textos revisados formulan principalmente una reflexión teórica. Si bien el universo de este tipo de textos es bastante amplio, se han escogido algunas propuestas que apuntan directamente a la Justicia Social en el marco de la educación en sentido amplio. En general, estos autores y autoras cuestionan los principios que subyacen a algunas visiones y proponen algunos fundamentos generales para la reflexión.

Varias propuestas se fundamentan en la consideración de Justicia Social como igualdad de condiciones. Por ejemplo, Lynch y Baker (2005) mantienen que transformar la escuela en una institución más igualitaria requiere una propuesta integrada y holística. Entendiendo Justicia Social como igualdad de condiciones, proponen cuatro dimensiones claves de la igualdad: la igualdad en recursos, igualdad en respeto y reconocimiento, igualdad de poder e igualdad de amor, cuidados y solidaridad. Bajo estos principios de igualdad abogan por cambios en la enseñanza, en el currículo y en el sistema de evaluación. Defienden la democratización de las instituciones educativas como solución a las desigualdades de poder y una mayor inclusión de las diferencias, para avanzar en reconocimiento y respeto. Para mejorar en igualdad de amor, cuidados y solidaridad en los centros educativos, según los autores, es necesario valorizar el rol intrínseco de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Globalmente, la propuesta de estos académicos es una aplicación detallada del principio de igualdad al ámbito de la educación.

Desde una concepción de Justicia Social como igualdad de posiciones se han esbozado varias críticas. Dubet (2005a, 2005b, 2012), desde la sociología de la educación, ha planteado que la noción de justicia predominante en los centros educativos se limita a entender la justicia en educación como igualdad de oportunidades. El problema principal radica en que bajo esta concepción limitada de la justicia en educación, la igualdad de oportunidades, no se cuestionan un conjunto de estructuras, prácticas ni resultados de la acción educativa. Por ejemplo, se asume que el sistema mide correctamente el mérito de los estudiantes, en consecuencia es natural que existan resultados de aprendizaje desiguales. En este contexto muchas prácticas de selección y segregación por mérito son consideradas justas, por lo que las desgraciadas consecuencias sociales de estas acciones y resultados educativos tampoco se cuestionan. En síntesis, algunas prácticas educativas de exclusión y sus consecuencias sociales son consideradas legítimas desde el punto de vista de la justicia como igualdad de oportunidades. La escuela y el sistema educativo ofrecen la misma posibilidad a todos de alcanzar las mejores posiciones sociales mediante la formación. Si un estudiante no lo ha logrado es por falta de méritos personales.

El principal aporte de Dubet (2005a) es develar algunas debilidades de la meritocracia educativa. Según el autor, la igualdad de oportunidades se ha constituido dogma de la justicia escolar en la medida en que los centros educativos se han estructurado desde sus comienzos como una institución que al principio o al final selecciona y certifica académicamente a los mejores. Desde el punto de vista del autor, la selección y la certificación, por naturaleza instrumentos de diferenciación, son parte de la función cruel del sistema escolar y el aspecto más criticable de la igualdad de oportunidades. Bajo la igualdad meritocrática de oportunidades se justifica que la escuela clasifique a los estudiantes en ganadores y perdedores y con ello se aceptan las consecuencias casi perpetuas derivadas del fracaso o el éxito escolar. Para el autor, la Justicia Social como igualdad de oportunidades somete a los estudiantes a una contradicción fundamental: "son considerados como fundamentalmente iguales, al mismo tiempo que deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales" (Dubet, 2005a, p. 32).

El autor propone tres grandes principios que ayudarían a matizar las debilidades y contradicciones de una escuela limitada a garantizar igualdad de oportunidades: 1) definir una norma de protección y garantizar una cultura mínima común para todos los estudiantes; 2) controlar los efectos sociales de las desigualdades que provoca la escuela, aunque estas desigualdades sean justas, valoradas desde el mérito; e 3) independizar la formación de los individuos de sus desempeños y sus méritos previos.

Varias propuestas se fundamentan en un concepto de Justicia Social como lucha contra la opresión. Bell (2007) basa su propuesta teórica para la educación en el concepto de opresión de Young (1990). Para la autora, el término opresión contiene teóricamente asuntos de discriminación en el nivel de sistema, institucional y personal. Para ella la opresión es la concreción de la injusticia y posee las características de ser general, restrictiva, jerárquica, compleja, internalizada y sistémica. También Kumashiro (2000, 2002) ha propuesto cuatro aproximaciones en el marco de la educación anti-opresiva. Estas cuatro aproximaciones las ha llamado *Educación para los otros*, *Educación sobre los otros*, *Educación que es crítica con el reparto de privilegios y las*

diferenciaciones; y Educación que cambia a los estudiantes y la sociedad.

Hackman (2005), por su parte, propone un concepto de Justicia Social basado en la noción de empoderamiento y cambio. Desde esta perspectiva propone cinco componentes esenciales en la educación para la Justicia Social. Según el autor, la educación orientada a la Justicia Social insta a los estudiantes a tomar un rol activo en su propia educación y brinda apoyo a los docentes para crear ambientes de aprendizaje democráticos, críticos y de empoderamiento. Esta visión de Justicia Social se traduce en cinco herramientas esenciales para el nivel del aula: 1) herramientas para el dominio de contenidos, 2) herramientas para el pensamiento crítico, 3) herramientas para la acción y el cambio social, 4) herramientas para la reflexión personal y 5) herramientas para la conciencia de las dinámicas multiculturales de los grupos.

Otras propuestas se fundamentan en un concepto de Justicia Social que hace énfasis en su carácter dialógico y dinámico. North (2006) manifiesta que el término Justicia Social en educación es controvertido y dinámico. Propone que una noción de Justicia Social para la educación incluya componentes de distribución, principios de justicia curricular y poner atención a componentes no materiales de equidad y empoderamiento. También mantiene que el foco debe estar en los menos aventajados. La propuesta de North (2006) apunta a un entendimiento dialógico sobre la Justicia Social en educación. Desde esta perspectiva dialógica de la Justicia Social se rehúsa presentar una propuesta unificada de lo justo socialmente, ya que ésta no existe. El entendimiento dialógico o dialogante propone que el reconocimiento ocurre en la esfera de la comunicación, a través de la escucha y el habla activa. Se destaca la necesidad de mantenerse reflexivos y atentos a las afirmaciones y los valores que contienen las abundantes teorías sobre la Justicia Social.

Murillo y Hernández-Castilla (2011a) coinciden en que el concepto de Justicia Social está en construcción constante. Para los autores el concepto es complejo, evoluciona en el tiempo y tiene un carácter multidimensional y multidisciplinar. Desde su punto de vista, las dimensiones relevantes para la educación serían tres: la distribución de recursos y conocimiento, el reconocimiento de los grupos e

identidades desfavorecidas y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones que les afecten.

La reflexión también ha profundizado sobre en qué niveles de la estructura es posible trabajar la Justicia Social. Varias autoras y autores (Gewirtz, 1998; Lynch y Baker, 2005; North, 2006) hacen un llamado a prestar atención no solo al nivel macro de la Justicia Social, sino también al nivel micro. McLaughlin y Talbert (2001) han propuesto un modelo de análisis aún más robusto que supera el dualismo y considera contextos de escolarización variados, por ejemplo, organizaciones comunitarias, servicios y negocios, tanto en los niveles local, regional y nacional. Sin embargo, también es importante tener en cuenta como las dinámicas globales afectan la noción de Justicia Social, aspecto que los modelos anteriores no contemplan (North, 2006).

Las reflexiones teóricas sobre educación y Justicia Social dan cuenta de al menos tres tendencias diferenciadas: la Justicia Social como igualdad, la Justicia Social como lucha contra la opresión y la Justicia Social considerada como un constructo multidimensional. Las tres tendencias suelen reflexionar en los distintos niveles educativos y realizan sus análisis considerando los grupos sociales involucrados.

En las propuestas de autores como Hackman (2005), Bell (2007) y Kumashiro (2000) se aprecian varios elementos de relevancia para la educación para la Justicia Social. En primer lugar, hay consenso entre estos autores que la educación para la Justicia Social busca provocar el cambio social. En segundo lugar, es necesario educar desde la Justicia Social, lo cual implica que el centro educativo sea una institución que tenga un proceso educativo valorado como justo y que también las relaciones internas entre los miembros se respeten algunos principios de Justicia Social. En tercer lugar, es necesario educar en Justicia Social, es decir, que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje existan contenidos directos sobre problemas y soluciones de Justicia Social en contexto global y local.

Por último, señalar que se han planteado críticas respecto a las propuestas de Justicia Social en educación. Uno de los aspectos criticados es que el lenguaje inaccesible dificulta la articulación de los marcos teóricos con las políticas educativas y las prácticas cotidianas de los educadores en los niveles de centro y

aula (Kraft, 2007). Lograr un concepto de Justicia Social claro, preciso y que al mismo tiempo considere la complejidad es un reto clave que de resolverse facilitará su adaptación, reinterpretación y uso en el análisis aplicado al campo de la educación.

1.3.4. La Justicia Social en el centro educativo

Un grupo de investigaciones aborda la Justicia Social en aspectos relacionados directa o indirectamente con el nivel del centro educativo. A continuación se revisa una selección de estas investigaciones con el objetivo de sintetizar y relevar sus hallazgos.

Las propuestas revisadas en esta sección abordan una variedad de temas, entre los que destacan los asuntos relativos a marco ideológico de escuelas para la Justicia Social, líderes para la Justicia Social, formación de profesorado orientado a la Justicia Social y metodologías que contribuyen a la Justicia Social. En su mayoría se trata de textos elaborados a partir de evidencias generadas en investigación empírica cualitativa en contextos urbanos. Otros son textos de reflexión propositiva para el nivel del centro educativo. En general, las propuestas describen marcos y principios generales, listados de características, competencias del profesorado, metodologías y condiciones organizativas necesarias que pueden facilitar el desarrollo de centros educativos para la Justicia Social.

Cazden (2012) ha propuesto un marco para la Justicia Social utilizable en el nivel del centro educativo basado en la propuesta de Fraser (1998). Ha empleado este marco para analizar cuatro proyectos de educación primaria en Australia. El marco teórico de Justicia Social que construye la autora considera tres dimensiones globales en el centro educativo: la distribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. ¿Cómo interpreta esta teoría en el marco del centro educativo? Los asuntos de justicia en la distribución los sitúa en temas de acceso y resultados académicos. Propone que una interpretación de la Equidad en el ámbito de la distribución requiere objetivos de aceleración del aprendizaje en los grupos vulnerables y una distribución emparejada de los resultados al comparar grupos sociales. En asuntos de reconocimiento declara que

la cuestión cultural tiene dos implicaciones en la tarea educativa. En primer lugar llevar a cabo un reconocimiento de la identidad requiere cambiar los contenidos del currículo impartido por los centros educativos. Por otro lado, superar la subordinación de estatus requiere cambiar las formas de enseñanza:

En educación, ambas interpretaciones del reconocimiento son útiles: El sentido de la identidad se aplica a “qué” es enseñado, el currículo; el sentido de estatus se aplica a “cómo” se enseña, la calidad de la instrucción, especialmente a través del día a día de la interacción profesor-estudiante. (Cazden, 2012, p. 183)

Otro punto interesante es el aspecto de la participación. Cazden (2012) interpreta las ideas de la representación política planteadas por Fraser (1998) en el marco de la relación escuela y hogar frente a la toma de decisiones. Para situar el planteamiento de Fraser en el marco de la escuela, la autora se apoya en los 6 tipos de participación entre la comunidad y la escuela, propuestos por McLaughlin (2012). Esta tipología está propuesta para la educación en contextos indígenas y se muestra resumida en la tabla 1.

Con respecto a este punto la autora destaca que el tipo de participación más deseable es el Tipo 6, porque desarrolla el principio de paridad de participación y representación propuesto por Fraser (1998). La evidencia recogida por Cazden (2012) a partir de la observación del desarrollo de varios proyectos e intervenciones sugiere que la dimensión de la redistribución y el reconocimiento son esenciales para reducir la brecha en logros académicos. También concluye que la dimensión de la representación es clave para el buen gobierno del centro educativo y las relaciones entre escuela y comunidad.

Tabla 1. Seis tipos de participación entre la escuela y la comunidad

Tipo 1	Padres apoyan la escuela desde el hogar	Asimilacionista
Tipo 2	La escuela y el hogar se comunican	Integracionista
Tipo 3	La escuela apoya a los padres	Integracionista
Tipo 4	Padres y comunidad apoyan la escuela	Delegacionista
Tipo 5	La escuela y la comunidad se relacionan	Delegacionista
Tipo 6	Toma conjunta de decisiones	Autónoma

Fuente: Extraído de Cazden (2012).

Carlisle, Jackson y George (2006) proponen un marco teórico basado en cinco

principios de Educación con Justicia Social en La Escuela (Social Justice Education in School). La intención de los investigadores es:

[...]ofrecer un modelo que sea suficientemente amplio para ser relevante en las distintas configuraciones de escuelas y a la vez específico para que sea útil como herramienta para la reflexión y la evaluación. (Carlisle et al., 2006, p. 57)

Los autores han diseñado una serie de principios como un marco para la reflexión a través del cual la comunidad escolar puede críticamente evaluar las fortalezas y debilidades de sus ambientes en relación a la Justicia Social (Carlisle et al., 2006).

En palabras de los autores, estos cinco principios son:

1. Inclusión y Equidad: La escuela promueve la inclusión y la equidad al interior del centro y en la comunidad abordando todas las formas de opresión social (por ejemplo el racismo, sexismo, homofobia, clasismo, opresión de género, discriminación por capacidad). Se busca contrarrestar las inequidades sociales por medio de la creación de un ambiente que desafía las actitudes y conductas opresivas, valora múltiples perspectivas y fomenta construcción de comunidad en todas las identidades de los grupos (Carlisle et al., 2006, p. 57)

2. Altas expectativas. La escuela provee ambientes de aprendizaje diversos y desafiantes que apoyen el desarrollo de los estudiantes, mantiene altas expectativas de todos los estudiantes y empodera a los estudiantes de todas las identidades sociales. Utiliza la reflexión práctica, el curriculum multicultural, la pedagogía participativa e invita a múltiples perspectivas; provee orientación y otros servicios de apoyo que satisfacen las necesidades multilingüísticas y multiculturales de los estudiantes; contrata y retiene al profesorado y al personal; y fomenta fuertes relaciones entre la escuela y la comunidad (Carlisle et al., 2006, p. 58).

3. Relaciones recíprocas con la comunidad. La escuela reconoce su rol como un recurso y como beneficiaria de la comunidad. Activamente busca crear y sostener una relación mutuamente benéfica con la comunidad que pone el acento en asuntos de equidad y Justicia Social. Involucra a las familias, las agencias locales y las organizaciones comunitarias en conseguir sus objetivos y utiliza un modelo de sistemas abiertos para enmarcar sus relaciones con la comunidad (Carlisle et al., 2006, p. 59).

4. Aproximación sistémica. La misión de la escuela, las estructuras de asignación de recursos, las políticas, los procedimientos y el espacio físico muestran su compromiso con la creación y el mantenimiento de un ambiente socialmente justo entre y en medio de varios grupos de apoyo y al interior de todas las áreas del sistema. La escuela tiene un

protocolo establecido para examinar el impacto del liderazgo y otros cambios sobre su misión, las estructuras de asignación de recursos, políticas y similares. La escuela ofrece un modelo y un lugar de investigación para los estudiantes y para que otras escuelas puedan emularlo (Carlisle et al., 2006, p. 60).

5. Educación e intervención en Justicia Social en forma directa. Los profesores, el personal y los administradores de la escuela están comprometidos con la implementación de un plan de estudios de toda la escuela que: enseña una forma de comprender la naturaleza y las manifestaciones de todas las formas de opresión social; provee estrategias para intervenir en situaciones de opresión; y busca facilitar un ambiente de vida y aprendizaje para el desarrollo de un pensamiento y acciones liberadoras. El profesorado y el personal son profesionales reflexivos y especialistas en pedagogía y en contenidos de la disciplina orientando ambos para enseñar y aprender sobre la integración de la perspectiva de la Justicia Social en todas las disciplinas y para enseñar directamente Justicia Social como un área de contenido. El profesorado y el personal son capaces de involucrar estudiantes en su propio nivel de comprensión y activamente buscar conexiones con las comunidades en las cuales viven (Carlisle et al., 2006, p. 61).

A modo de síntesis, mediante un análisis de investigaciones existentes y estudios de campo, estos autores han identificado 5 características globales para los centros educativos. Según sus investigaciones los centros educativos para la Justicia Social promueven la inclusión y equidad, mantienen altas expectativas para todos los estudiantes, llevan adelante relaciones recíprocas con la comunidad, aplican una aproximación sistémica y desarrollan una educación e intervención en Justicia Social en forma directa.

Desde el punto de vista del liderazgo en las organizaciones educativas, Furman y Shields (2005) proponen un modelo interactivo basado en las nociones de Justicia Social, comunidad democrática y aprendizaje:

“[...]argumentamos que el concepto de Justicia Social que es apropiado para las diversas escuelas del siglo XXI es uno que esté focalizado en múltiples aspectos de equidad. Esto incluye: una comprensión robusta y dinámica de Justicia Social; la aceptación de las injusticias relacionadas al poder y privilegios (incluyendo insumos y resultados, conductas y actitudes); el reconocimiento de prejuicios individuales y también inequidades colectivas; y una preocupación por las implicaciones pedagógicas de la Justicia Social” (p.122)

El marco interactivo de Furman y Shields (2005) se desarrolla en cuatro

dimensiones para pensar el liderazgo en la organización educativa: 1) La dimensión ética y moral. El marco de Justicia Social ofrece propósitos morales que proveen un acompañamiento para una comunidad democrática. Este marco se compone de principios como: respeto absoluto para las personas, sus comunidades y sus tradiciones culturales y un respeto por los procesos de diálogo y la crítica abiertos. 2) La dimensión comunitaria y contextual. Los procesos de consulta abierta y crítica sugieren un amplio rango de participación de todos los miembros de una comunidad en trabajar para el bien moral común de la Justicia Social. Esto sugiere que el significado de lo que es Justicia Social y también las decisiones de las acciones colectivas son contextuales, ellas están siempre construidas por los miembros de una comunidad en medio de contexto local único. 3) La dimensión procesual. Los líderes han de focalizarse en los procedimientos claves de una democracia profunda, estos son: investigación abierta, comunicación y colaboración combinados con sensibilidad, respeto y consideración absoluta. 4) La dimensión transformadora. Esta dimensión considera que avanzar hacia la Justicia Social implica crítica y transformación. “Las injusticias necesitan ser identificadas y examinadas antes de que puedan abordarse a través de los procesos de la democracia profunda” (Furman y Shields, 2005, p. 130). 5) La dimensión pedagógica. El liderazgo para la Justicia Social y la comunidad democrática requiere un foco pedagógico. No es suficiente enseñar sobre estos conceptos de Justicia Social y comunidad democrática, sino que la instrucción debe estar orientada y organizada para ponerlos en práctica.

Kraft (2007) aboga por una mejor articulación entre las ideologías críticas de la educación y el aula. El autor formula una crítica a la generación de educadores que efectuaron un llamado a reconcebir las escuelas argumentando a favor de que el centro de la experiencia educativa sea la justicia, la equidad, el empoderamiento y el cambio social. Entre estas ideologías alternativas incluye la pedagogía crítica (Giroux y McLaren, 1989; McLaren, 2006), la pedagogía de la esperanza (Freire, 1993), entre otras. En opinión de Kraft (2007), si bien estas ideologías establecieron un marco teórico y categorías para analizar una serie de problemas, fallaron en su articulación en prácticas de aula y en políticas educativas. El autor también valora el aporte del movimiento de enseñanza para la Justicia Social

(Teaching for Social Justice) en la década de los noventa. Según su valoración este movimiento aportó dos elementos centrales en su propuesta: 1) La enseñanza busca aumentar la conciencia social en los estudiantes. 2) La enseñanza anima a los estudiantes a actuar por el cambio social. Desde la reflexión de Kraft (2007) y los autores en que se fundamenta, el profesorado juega el papel clave a nivel del centro educativo para la Justicia Social en aspectos como la transformación del currículo, la orientación de las metodologías y su influencia en la cultura escolar.

Kraft (2007) ha investigado, siguiendo un método etnográfico, en dos escuelas públicas comprometidas con la equidad y la Justicia Social en contexto norteamericano. A partir del análisis de las experiencias y prácticas en dos centros públicos explícitamente comprometidos con la Justicia Social ha construido un modelo en el marco del centro educativo. "Este modelo para toda la escuela describe cómo el compromiso fundamental con la Justicia Social y la equidad transforma el currículo, los métodos de enseñanza y la cultura de una escuela" (Kraft, 2007, p. 78). El modelo del autor se focaliza en la práctica y propone tres componentes centrales: integrar temas de Justicia Social en el currículo; usar prácticas de enseñanza socialmente justas y crear una comunidad socialmente justa en el centro educativo. El autor describe con más detalle el sentido de los elementos mencionados:

1. La integración de temas de Justicia Social transversalmente en el currículo. "¿Qué es justicia? ¿Por qué hay cosas o situaciones injustas? ¿Qué podemos hacer sobre las injusticias? [...] Estas preguntas formaron parte central del año académico 2002-2003 [...] Estudiar las materias académicas a través de una lente de Justicia Social está en el centro del modelo educativo de enseñanza para la Justicia Social. "Debido a que los estudiantes de escuela secundaria (middle school) están altamente preocupados de cuestiones de equidad, estas tres preguntas proveen a los estudiantes un punto de partida para analizar asuntos sociales" explica la señora Kim, una profesora de humanidades en SFCS (Kraft, 2007, p. 79).
2. Enseñanza de pensamiento crítico para empoderar a los estudiantes. "La enseñanza de habilidades para el pensamiento crítico y el fomento de una conciencia social entre los estudiantes son un componente fundamental del currículo diseñado para la Justicia Social y para empoderar a los estudiantes. [...] Pregunté al profesorado qué métodos específicos les parecían los más efectivos para enseñar a los estudiantes a ser pensadores críticos. El profesorado identificó tres métodos principales: el andamiaje paso a paso, el aprendizaje

impulsado por desafíos y la exposición a múltiples perspectivas” (Kraft, 2007, p. 80).

3. Prácticas de enseñanza culturalmente relevantes. “[...] el profesorado adapta sus planes de estudio y tareas para ser académicamente rigurosos y culturalmente representativos de sus estudiantes Hispanos, Afro-Americano, Asiáticos y de Islas del Pacífico. El profesorado usa el arte representativo, publicaciones, reflexiones personales y entrevistas a familiares para relacionar las lecciones y textos a la realidad local y para reforzar el orgullo de los estudiantes en relación a su herencias culturales propias” (Kraft, 2007, p. 81).

4. La escuela como una comunidad socialmente justa. Más allá de educar a los estudiantes y construir una comunidad, el profesorado en UPA y SFCS socializa a los estudiantes dentro de una cultura socialmente justa por medio de la discusión, las prácticas y la enseñanza con el objetivo de que los estudiantes adopten los valores de la comunidad. El profesorado de ambas escuelas dedica una significativa cantidad de tiempo dentro y fuera del aula para establecer una cultura escolar de respeto, honestidad, igualdad y bondad” (Kraft, 2007, p. 82).

Bettez (2008) destaca siete habilidades, prácticas y actitudes relevantes en programas de formación de profesorado orientados a la Justicia Social. Según la autora es importante promover una conexión mente-cuerpo, facilitar el pensamiento crítico, involucrarse en una discusión explícita sobre el poder, privilegio y opresión, mantener la compasión por los estudiantes, creer que el cambio hacia la Justicia Social es posible, ejercitar el auto cuidado y construir comunidades críticas. Otros autores (Grant y Gillette, 2006; Michelli y Keiser, 2005) se concentran en el papel del profesorado, las competencias y las habilidades necesarias para ser agentes de Justicia Social en el centro educativo. Los autores reportan que existen habilidades muy importantes como ser reflexivo, analizar y actuar basado en evidencia generada por la investigación del profesorado, comunicar y colaborar, construir relaciones, organizar ambientes de aprendizaje y usar la tecnología como herramienta de enseñanza. En una investigación teórica de revisión de literatura se destaca la importancia de aspectos formativos y psicológicos (García-Peinado, Martínez Peiret, Morales Pillado y Vásquez Sepúlveda, 2011). Las autoras destacan la importancia que la investigación concede a las creencias y actitudes acerca de los estudiantes y su comportamiento como una de las claves para ejercer una enseñanza para la

Justicia Social. En este sentido, es muy relevante que los docentes sean conscientes de sus creencias y actitudes, las hagan explícitas y tomen el control sobre ellas. Zeichner (2010) propone que el docente para la Justicia Social es un profesional crítico, reflexivo, posee formación específica en Justicia Social en la educación, se ve a sí mismo como responsable y capaz del cambio educativo, conoce la vida de sus estudiantes y emplea la investigación-acción como estrategia habitual.

Con respecto al liderazgo Marshall y Gerstl-Pepin (2004) plantean que los líderes para la Justicia Social en la escuela son críticos, pluralistas, democráticos y transformadores. Además poseen una responsabilidad ética-moral y son sensibles espiritual y culturalmente. Theoharis (2007) a partir de una investigación etnográfica sobre directores que declaraban ser líderes orientados a la Justicia Social, realiza una propuesta para el liderazgo escolar hacia la Justicia Social. Su planteamiento se basa en una definición de Justicia Social definida por acciones prácticas contra la marginalización y a favor de la inclusión educativa. El autor enlaza las propuestas de escuela inclusiva bajo el paraguas de la Justicia Social. Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo (2013) empleando una metodología cualitativa, se han enfocado en comprender las características, los aspectos personales y las prácticas del líder. Según sus resultados un líder para la Justicia Social identifica y articula la visión en la escuela, posee características personales como ser comprometido, accesible a la comunicación, flexible, entusiasta, entre otras. En cuanto a las prácticas de Justicia Social, el líder favorece a los grupos que más requieren atención, implica a la familia en actividades escolares, considera los puntos de vista de toda la comunidad educativa, promueve y desarrolla cambios curriculares para adaptarlo a las necesidades educativas de los estudiantes.

Otro grupo de investigadores (Chen, Budianto y Wong, 2010; Erhard y Sinai, 2012; Shin et al., 2010; Singh, Urbano, Haston y McMahan, 2010) aborda el papel de los orientadores como agentes de Justicia Social. Estas investigaciones coinciden en destacar el rol del orientador como agente de Justicia Social en los centros educativos en contextos de pobreza, de población inmigrante y con grupos históricamente discriminados. Se ha encontrado que en algunos países los

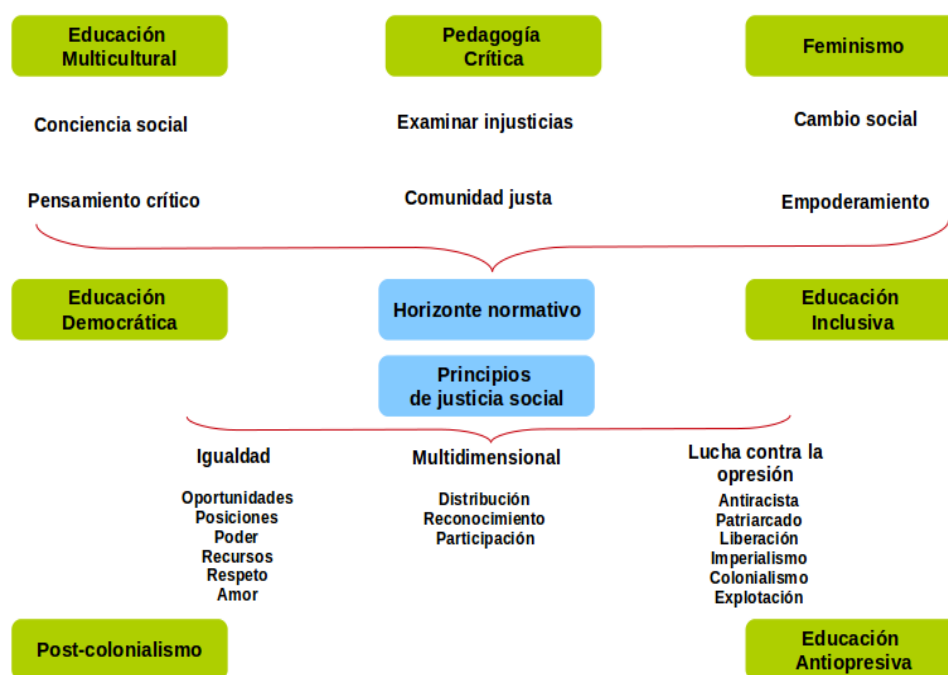
orientadores escolares perciben su rol como agentes de Justicia Social, pero que sus acciones son más influyentes si existe un entorno organizacional que las apoye, de lo contrario tienden a focalizarse en acciones individuales a través del trabajo directo con los estudiantes, debilitando su aporte sistémico en otras áreas del quehacer educativo. También desde el ámbito de la orientación se han propuesto marcos de Justicia Social para fundamentar la práctica de estos profesionales. Por ejemplo, un grupo de autores (Zimmerman, Aberle y Krafchick, 2005) ha propuesto un currículo de experiencias destinadas a introducir a los niños en la Justicia Social denominado FAIR (Fairness for All Individuals through Respect / Equidad para Todos Los Individuos a través del Respeto). Desde el ámbito de la Orientación Educativa ha surgido un grupo de propuestas teóricas y prácticas que buscan apoyar el rol del orientador como agente de Justicia Social (ver por ejemplo Bemak y Chung, 2005; Nassar-mcmillan, 2014)

También existen investigaciones sobre metodologías que se focalizan en el aprendizaje-servicio como herramienta para la promoción de la Justicia Social (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013; Aramburuzabala, 2013). Según varios estudios de investigación-acción, el aprendizaje servicio es una herramienta que contribuye al desarrollo de competencias profesionales y mejora el compromiso de los estudiantes con la Justicia Social (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013). También se investiga acerca de una metodología para el empoderamiento de los estudiantes denominada grupos de transformación (transformative groups) (Shin et al., 2010). Esta aproximación ha sido probada en escuelas que trabajan con estudiantes de piel negra y latinos en contextos de escasos recursos. Una de las metas generales de esta aproximación es estimular altos niveles de conciencia crítica entre sus miembros.

Otro aspecto relevante según varios académicos y académicas es la evaluación. Una educación para la Justicia Social requiere un mecanismo de evaluación coherente con esos principios (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Sirotnik, 1990). Se trata de una campo emergente, con bastante reflexión pero escasa investigación empírica. En este marco, se ha propuesto que la evaluación ha de ser inclusiva con la diversidad, que ha de procurar el desarrollo integral y considerar el compromiso e implicación de los estudiantes con la Justicia Social.

Además la evaluación para la Justicia Social ha de evaluar la participación en la comunidad y valorar el desempeño considerando el contexto de los estudiantes y el centro educativo. Por último, la evaluación es un instrumento para dar visibilidad y hacer explícitos los antiguos y nuevos problemas de Justicia Social (Murillo et al., 2011).

Figura 2. Fuentes y conceptos para la construcción de un horizonte normativo



Fuente: Elaboración propia.

Los conocimientos generados y conceptos propuestos por las investigaciones y reflexiones revisadas permiten construir parcialmente una propuesta teórica de horizonte normativo o marco de Justicia Social. La figura 2 es un esquema que resume las fuentes teóricas para su construcción, en color verde, y algunos conceptos que consideramos relevantes. En verde están los principales ámbitos de pensamiento y acción que pueden aportar elementos teóricos y marcos conceptuales a una propuesta de Justicia Social para la educación y el centro educativo contemporánea. Consideramos que muchas de sus ideas son complementarias y que pueden articularse entre sí.

En azul claro, observamos el *horizonte normativo* o marco de Justicia Social. Creemos que puede considerar conceptos habituales como conciencia social, pensamiento crítico, comunidad justa, cambio social, empoderamiento y

exanimación o revisión de injusticias. Consideramos que son conceptos que pueden tener sentido para repensar el centro educativo como organización para la Justicia Social.

Un elemento esencial de toda propuesta de Justicia Social son los *principios de Justicia Social*. Un principio de Justicia Social puede definirse como una aseveración normativa que permite evaluar las relaciones entre los miembros, las prácticas y los efectos o resultados de éstas. Consideramos que estos principios pueden organizarse en función de los distintos marcos conceptuales propuestos, como la Justicia Social como igualdad, la Justicia Social como constructo multidimensional o como lucha contra la opresión. Estos planteamientos no son excluyentes desde nuestro punto de vista, sino complementarios.

En síntesis, desde este punto de vista un centro educativo para la Justicia Social es una organización que educa desde un *marco de Justicia Social* amplio que le da sentido a su práctica. Incluye la Justicia Social como un tema transversal en el currículo. Una organización que intenta constituirse como una comunidad justa y para la Justicia Social. En la sección siguiente se profundizará y precisará un poco más el significado y las implicaciones de nuestra concepción del centro educativo para la Justicia Social.

1.4. El centro educativo para La Justicia Social: utopía posible

Se ha expuesto un conjunto de reflexiones e investigaciones que desarrollan el concepto de Justicia Social en Educación. También se han revisado algunos estudios que entregan algunas pistas sobre los elementos claves de la Justicia Social en el centro educativo. En este capítulo se propone una definición operativa basada en la revisión expuesta en los capítulos precedentes. Esta definición funcionará como una utopía de referencia que guíe la práctica educativa. Se opta por una definición para el nivel del centro educativo, asumiendo el supuesto de que las escuelas son la unidad del cambio educativo y recogiendo la esperanza de que a través del cambio en la escuela se pueden alcanzar cambios a nivel de la sociedad. Dos preguntas dan sentido a esta sección: ¿Qué es un centro educativo

para la Justicia Social? ¿Qué características tiene? En base a estas interrogantes se construye una propuesta teórica.

Desde propuestas reflexivas, se ha planteado que una escuela justa y que trabaja por la Justicia Social es aquella que construye su proyecto de formación sobre los valores y principios de una sociedad justa (Clark, 2006). En teoría, este proyecto justo y para la justicia ha de llevarse a cabo a través de las prácticas y estructuras del centro educativo (Clark, 2006). En este marco, lo que marcará la diferencia entre una escuela para la Justicia Social y otro tipo de escuelas es cómo ese objetivo y ese proyecto “se manifiesta en el reglamento del centro, prácticas de aula, actividades de enseñanza y aprendizaje, relaciones interpersonales, interacciones sociales, procedimientos administrativos, métodos de evaluación, esquemas de rendición de cuentas y en las rutinas formales e informales” (Clark, 2006, p. 283).

Este planteamiento es perfectamente compatible con aquello que se ha venido planteando desde una línea de trabajo iberoamericana por varios autores y autoras (Aramburuzabala, García-Peinado, et al., 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011b, 2014; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2012). Según esta línea de trabajo, la finalidad esencial de un centro educativo para la Justicia Social es que éste defiende, practica y enseña los principios de justicia que promueve. "Una escuela que trabaje PARA la Justicia Social debe, a la par, trabajar EN Justicia Social y DESDE la Justicia Social" (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 17).

A grandes rasgos parece existir un consenso aparente sobre los macro objetivos y los ideales de Justicia Social para el centro educativo. El asunto se torna más complicado cuando se intenta poner en práctica estos planteamientos filosóficos y teóricos, muchos de ellos importados desde otros contextos culturales y propuestos para situaciones educativas específicas. Sin embargo, a la espera de soluciones definitivas más potentes es posible aventurar algunas ideas ya más detalladas y situadas en el marco del centro educativo que imparte educación formal.

Aplicando una estrategia de meta-síntesis a los trabajos de Clark (2006) y Murillo y Hernández-Castilla (2014) es posible hacer una propuesta a priori de los

elementos claves en un centro educativo para la Justicia Social. Esta propuesta se articula en torno a tres supuestos claves. Primero, un centro educativo para la Justicia Social desarrolla una organización, procesos y relaciones entre sus miembros basadas en principios de justicia (lo que Murillo y Hernández-Castilla (2014) llaman *desde la Justicia Social*); Segundo, se aborda la Justicia Social como elemento transversal y relevante en el currículo (lo que Murillo y Hernández-Castilla (2014) llaman *en Justicia Social*); Tercero, busca provocar el cambio hacia una sociedad basada en principios de Justicia Social a través de la formación de las personas (lo que Murillo y Hernández-Castilla (2014) llaman *para la Justicia Social*). Es necesario desglosar y precisar varios aspectos para lograr una mayor operatividad de la teoría.

1.4.1. Tres áreas de desarrollo de la Justicia Social en el centro

Según el análisis de contenido de las investigaciones previas de varios autores presentadas en la sección anterior (Carlisle et al., 2006; Kraft, 2007), desde un punto de vista teórico, un centro educativo puede desarrollar aspectos de la Justicia Social en al menos tres áreas de desarrollo de la justicia: 1) Organización, procesos y relaciones socialmente justas; 2) Justicia Social en el currículo; 3) Activismo social en la comunidad. Como apuntaba Clark (2006), el proyecto de Justicia Social ha de llevarse a cabo, o por lo menos iniciarse, a partir de las prácticas habituales y estructuras del centro.

Las tres áreas de desarrollo de la justicia en el marco del centro educativo mencionadas en el párrafo anterior, serán analizadas desde una perspectiva de la Justicia Social multidimensional construidas a partir de la filosofía política (Fraser, 1998; Fraser y Honneth, 2006; Rawls, 1971; Young, 1990, 2001). Dentro de estas tres dimensiones de la Justicia Social, como se ha explicado en el primer capítulo, se consideran la dimensión de Distribución, dimensión de Reconocimiento y dimensión de Participación y sus respectivos principios consensuados. Sin embargo, se considera este marco analítico como un modelo abierto siempre susceptible de ampliaciones sugeridas por las situaciones emergentes.

En la sección siguiente se intenta dar una respuesta teórica a la pregunta ¿Qué características tiene un centro educativo para la Justicia Social? Para ello se describen los atributos de un centro educativo para la Justicia Social recopilando los planteamientos de diversos autores y autoras siguiendo el esquema de las tres áreas de desarrollo de la Justicia Social en el centro. Sin embargo, es importante hacer notar que se trata de un asunto problemático. Como apuntan Furman y Shields (2005) “mientras términos como justicia, equidad o igualdad son generalmente aceptables, hacerlos operativo es aún habitualmente problemático” (p.124).

1.4.2. Una mirada micropolítica al centro educativo

La mirada sobre la organización del centro que asumimos para esta investigación es considerarlo como un espacio micropolítico en disputa. Elegimos la perspectiva micropolítica porque permite abordar los procesos y dinámicas de grupos, poder y control, conflicto y participación que acontecen dentro de la organización. La mirada micropolítica a la organización del centro educativo permite articular de mejor manera el marco conceptual de Justicia Social.

Este espacio micropolítico alberga tanto procesos colaborativos como conflictivos, alianzas y obligaciones políticas (Burns, 1961; citado por Blase, 2002). Así describe De Puelles Benitez (1997) la perspectiva micropolítica:

Hasta hace muy pocos años, la escuela como organización había sido objeto de estudio sólo desde una perspectiva estructural y formal. Las diversas teorías de la organización, nacidas fundamentalmente en el ámbito de la empresa, fueron proyectadas miméticamente sobre la escuela olvidando su carácter de institución educativa. Así, la escuela ha sido considerada como un espacio que está o debe estar presidido por la racionalidad y la eficiencia, donde el orden es casi una consecuencia natural de la organización, y el conflicto un desorden que sólo aparece de modo excepcional. De esta forma se ha construido un modelo de organización escolar que ha sido definido como técnico-racional. En dicho modelo la escuela es el locus en el que de modo racional se produce la transmisión de conocimientos mediante una eficaz aportación de recursos personales y materiales. Obviamente, este enfoque repudia toda otra consideración, que, sin dejar de tener en cuenta los elementos indicados, pone énfasis en una faceta soterrada, a veces anatematizada, pero siempre presente en la vida de la escuela: de un lado, la naturaleza política de las relaciones que se

entretejen entre todos los actores de la organización escolar, y, de otro, el carácter político de las que surgen entre la escuela y su propio entorno (comunidad local y administración educativa). (p.9)

Las categorías de análisis empleadas desde esta perspectiva suelen referirse al conflicto interno, al entramado de relaciones de poder, las estrategias empleadas por los grupos de interés, la interrelación entre los actores de la escuelas y los actores en otros niveles administrativos y ministeriales (De Puelles Benítez, 1997).

Así pues, según proponen Ball et al. (2012), el contexto de los centros educativos se articula a partir cuatro dimensiones centrales: el contexto situado, entendido como aquel marcado por la historia institucional y local de la escuela; las culturas profesionales, constituidas por el ethos, las creencias y los valores del centro; el contexto material, formado por las instalaciones, los recursos tecnológicos del centro, la dotación de personal, etc.; y el contexto externo, marcado por la influencia y las presiones que reciben los centros para la implementación de determinadas políticas, como por ejemplo las pruebas estandarizadas.

En nuestra valoración estimamos que la perspectiva micropolítica de la organización del centro educativo permite una mejor articulación entre las teorías de Justicia Social y lo que sucede en la organización.

Esta perspectiva aporta categorías claves para describir y comprender las situaciones injustas y los procesos de mejora para la Justicia Social. En este sentido, son imprescindibles las nociones de conflicto, poder, actores, grupos de interés. Si logramos relacionarlas con otras provenientes de los marcos de Justicia Social como reconocimiento, participación, redistribución, opresión, igualdad de estatus y otras mencionadas en este marco teórico atisbamos una aparato teórico potente para comprender y trabajar por el cambio de los centros escolares.

En este marco comprendemos el centro educativo como un espacio micropolítico de educación formal. La organización formal e informal, las relaciones y los conflictos entre los miembros acontecen en un contexto explicados por un grupo de elementos complejos: la legislación, la política educativa, los intereses de estudiantes, familias, profesionales, asistentes de la educación, sostenedores privados y públicos, la cultura e historia del centro y la comunidad, entre otros

elementos.

1.4.3. Características de un centro educativo para la Justicia Social

Planteamos una serie de propuestas que desde nuestra visión teórica son características de un centro educativo para la Justicia Social. Hemos organizado la presentación de estas categorías en torno las tres áreas de desarrollo de la justicia expresadas en la sección anterior. Profundizamos con más detalles en algunas de ellas.

1.4.3.1. Organización, procesos de cambio y relaciones justas

El principio de coherencia ética exige que la visión de Justicia Social que se proponga trascienda los elementos internos de la organización, las relaciones e impregne también el proceso de cambio. Consideramos que buscar una organización democrática a través de procesos jerárquicos y autoritarios con una participación en la toma decisiones restringida sería un problema de incoherencia ética entre lo que se dice y lo que se hace, que afectaría la legitimidad, credibilidad y la implicación con la propuesta.

Enumeramos y explicamos algunas características del centro que consideramos importantes bajo esta categoría:

a) Un marco de Justicia Social compartido y explícito. En primer lugar es necesario contar con un marco general que haga explícito qué concepto de Justicia Social es defendido por la Comunidad Educativa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Salvat et al., 2012). No es una situación simple ni fácil de conseguir, como apuntan Colquitt, Conlon, Wesson, Porter y Yee Ng (2001) “Bajo la esfera de la ética, un acto puede ser definido como justo comparándolo con un sistema filosófico predominante. Lamentablemente, a menudo no hay acuerdo sobre cuál sistema filosófico debería ser” (p. 425). Un centro educativo para la Justicia Social intenta, por tanto, llegar a un marco a través del consenso. Este marco consensuado será producto de un periodo de reflexión, diálogo y toma de decisiones bajo principios participativos, democráticos y no autoritarios. Para este

fin son necesarias instancias de reunión, reflexión y un liderazgo dinamizador y flexible por parte de algunos miembros de la comunidad:

El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto (Murillo y Hernández-Castilla, 2011b, p. 20).

En una línea similar, pero en referencia a una organización activista por la Justicia Social, un grupo de autores y autores plantea que para “conseguir las metas políticas y sociales con efectividad, sus miembros diversos deben conocer y alinearse a sí mismos con estas metas, un proceso que requiere líderes que estén en sintonía con las necesidades y percepciones de todo el colectivo” (Montaño, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco y Stillman, 2002, p. 269). Una escuela para la Justicia Social intenta, como mínimo, lograr un posicionamiento ideológico y hacer explícito algunos principios generales en algunos de los ejes de la justicia propuestos desde la filosofía política: la distribución, el reconocimiento y la representación-participación.

b) Ejercen una enseñanza con prácticas justas y orientada a la construcción de más Justicia Social. Según Furman y Shields (2005)

A menudo nos focalizamos en los aspectos relacionales de las comunidades democráticas o de la Justicia Social, pero ignoramos la necesidad de abordar las implicaciones pedagógicas subyacentes. Aquello que es enseñado y cómo es enseñado tienen una influencia crítica sobre la naturaleza de la justicia en las escuelas. (p. 125)

Recogiendo las ideas de Furman y Shields entenderemos por pedagogía o implicaciones pedagógicas toda práctica que genera aprendizaje en el marco del centro educativo, incluso aquellas informales y no intencionadas. Desde nuestro punto de vista, se trata de ser consciente de la influencia ética de la práctica pedagógica a través de qué enseñamos y cómo lo enseñamos. Según Murillo y Hernández-Castilla (2014) “para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades

para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa” (p.18). La práctica de una pedagogía socialmente justa requerirá una formación especializada junto con una práctica reflexiva en Justicia Social. En esta línea Wasonga (2009) expresa que “hacer un llamado por la Justicia Social y una comunidad democrática puede activarse solo a través de una mejor comprensión de los conceptos y prácticas que permiten perpetuarlas” (p. 201). Para ello consideramos clave la formación del profesorado y su desarrollo profesional orientado a la Justicia Social. Una de las muchas posibilidades es hacerlo desde y en el centro educativo:

Hablar de una Formación Docente para la Justicia Social implica generar un espacio de aprendizaje colaborativo, reflexivo y holístico que sugiera una nueva manera de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de todos y cada uno de los estudiantes. Se trata pues de repensar los contenidos pero también las características de la formación y las cualidades de los formadores de forma que se consolide una nueva mirada, un nuevo compromiso y por sobretodo, una nueva filosofía de trabajo al interior de las escuelas. (Krichesky et al., 2011, p. 65)

Consideramos que estarán más capacitados y comprometidos para enseñar para la Justicia Social aquellos profesionales que tengan una formación especializada en esta línea. Según Zeichner y Flessner (2010), refiriéndose a la formación de profesionales, propone que el objetivo de la educación del profesorado para la Justicia Social es generar destrezas, conocimientos y actitudes enmarcados en una visión de Justicia Social. Según el autor, en lo esencial, existen visiones plurales, pero éstas coinciden en plantear como clave el rol del profesor como culturalmente receptivo en la diversidad. El quehacer del maestro o maestra ha de considerar asuntos de opresión e injusticias vinculados a la clase social, la raza, el género, la étnia, edad y otros marcadores de la diferencia incrustados en las instituciones, las relaciones sociales y en las representaciones de los otros. En resumen, si el centro cuenta con un núcleo de profesionales formados en Justicia Social en educación, sensibles a la diversidad, comprometidos con visibilizar las injusticias a través de su práctica, y comprometidos con educar en y para la Justicia Social, es más probable que funcione en conjunto como un centro educativo para la Justicia Social.

Con respecto a la práctica de aula, Peterson (1998) plantea cinco esenciales para la enseñanza crítica de la Justicia Social. Según el autor es necesario un currículo fundando en las vidas de los estudiantes, el desarrollo del diálogo, junto a una aproximación basada en cuestionar y plantear problemas, que haga énfasis en la crítica de sesgos y actitudes. Además le concede gran importancia a la enseñanza del activismo para la Justicia Social y una práctica de aula basada en la colaboración y la participación. Cochran-Smith (2004) plantea que desde la enseñanza para la Justicia Social no pueden proponerse instrumentos concretos ni hablar de prácticas como recetas para todos y todas las docentes, sino que solo es posible plantear principios que el pedagogo usará para resolver las situaciones en función de su saber profesional, su ideología y la reflexión en el contexto interpretativo. Para la autora estos principios son al menos seis: 1) Activar el trabajo significativo para la comunidad de aprendices. 2) Construir sobre aquello que los estudiantes traen a la escuela (conocimiento, intereses, recursos culturales y lingüísticos). 3) Enseñar habilidades y reducir brechas. 4) Trabajar con (y no contra) los individuos, la familia y las comunidades. 5) Diversificar las formas de evaluación. 6) Hacer de la inequidad, el poder y el activismo un elemento explícito en el currículo.

Según los autores revisados, desde la perspectiva de la enseñanza para la Justicia Social, se considera relevante el aspecto pedagógico de los centros educativos. Éste es complejo en cuanto interaccionan currículo, métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación, docente y estudiantes. Es importante dar relevancia a que los métodos y la evaluación deben obedecer a principios de justicia desde su diseño hasta la puesta en práctica, de lo contrario se caería en una incoherencia que debilitaría éticamente cualquier otro esfuerzo. Por otra parte, es necesario incluir explícitamente la Justicia Social como tema en el currículo.

c) Se monitorea globalmente los procesos, los logros y el rendimiento académico desde el punto de vista de la Justicia Social. El centro evalúa sus procesos y resultados considerando análisis desde una perspectiva de Justicia Social. Por una parte se trata de evaluar la instalación de prácticas y procedimientos justos en el centro, a lo que denominamos evaluar la Justicia Social y, por otro, mejorar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y desempeño e incorporar temas de

Justicia Social en esta, lo que denominamos evaluación justa y para la Justicia Social. El término evaluación se emplea aquí en un sentido amplio, incluyendo desde los aspectos técnicos en construcción de pruebas, test y exámenes hasta aspectos de sesgo y juicio sobre desempeño que realizan los miembros de la comunidad educativa entre sí (Gipps y Stobart, 2009).

Consideramos que el análisis implica recoger datos invisibilizados y considerar al menos una perspectiva de grupos sociales a los datos que se recojan. También se ha de incorporar los puntos de vista de los evaluados.

Desde planteamientos de la evaluación justa se ha propuesto que ésta considere mucho más el contexto educativo (Gipps y Stobart, 2009; Murillo y Hidalgo, 2014; Murillo y Román, 2013). Desde el punto de vista de la evaluación justa se consideran relevantes los siguientes aspectos: 1) Lo que sucede antes de la evaluación, por ejemplo asuntos de acceso a los recursos. 2) Los aspectos técnicos de diseño en sí mismos. 3) Y las consecuencias de ésta, por ejemplo, la interpretación de resultados y su impacto (Gipps y Stobart, 2009). Un sistema de evaluación debería priorizar la recolección de la información pertinente, analizarla bajo criterios o ideales esperables de Justicia Social debidamente consensuados, mediante procesos participativos, y también interpretar los resultados con participación de los evaluados.

d) Desarrolla y promueve estilos de liderazgo orientados a mejorar la enseñanza y aprendizaje, distribuir responsabilidades, activar la participación de todos en la toma de decisiones y actuar por la Justicia Social en el centro y fuera de él. El liderazgo es actualmente considerado como un elemento clave para generar mejoras desde el centro educativo porque pueden hacer que el cambio sea significativo y sostenible en el interior de las organizaciones (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013). Para Wasonga (2009) las prácticas de liderazgo han de estar enmarcadas en valores de Justicia Social y comunidades democráticas y al mismo tiempo contribuir al aprendizaje.

Los tipos de liderazgo más recomendado actualmente por un grupo de autores (Bolívar et al., 2013) para los centros educativos son el liderazgo distribuido, el liderazgo pedagógico y liderazgo para la Justicia Social. El liderazgo distribuido

se aleja de la visión del director como único agente con poder, adoptando el principio de distribución de tareas y responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa. El liderazgo pedagógico busca crear las condiciones necesarias para incidir en la mejora de los aprendizajes. Y el liderazgo para la Justicia Social intenta asegurar una educación que beneficie a todos y que transforme la sociedad (Bolívar et al., 2013). Existe evidencia recogida en contextos desafiantes que las acciones de líderes empoderados pueden impactar positivamente en áreas de Justicia Social relacionadas con la equidad y la igualdad en el ámbito del reconocimiento y la distribución (Bosu, Dare, Dachi y Fertig, 2011).

Desde nuestro punto de vista se trata de un liderazgo más radical del que habitualmente se promueve en algunos contextos para los centros educativos. Radical en el compromiso con el cambio y con una visión de Justicia Social compartida. Como resumen de esta visión más crítica, más transformadora y más participativa, compartimos las palabras de Furman y Shields (2005):

El liderazgo impregna y facilita la comunidad democrática, la Justicia Social y el aprendizaje. El liderazgo no es simplemente la esfera de influencia de aquellos en posiciones formales, sino el resultado de una intervención deliberada y reflexiva de todos los miembros de la comunidad dedicada a propósitos morales de la educación. El liderazgo requiere compromiso e internalización de los propósitos morales de Justicia Social y la ética de comunidades democráticas profundas; surge desde la comunidad y al mismo tiempo facilita la participación comunitaria; es relacional y dialógico; se nutre de los procesos comunicativos que son fundamentales para la participación; desafía las políticas, prácticas y estructuras que impiden la participación de la comunidad y crean injusticias; y se focaliza en la actividad comunitaria, en la resolución de problemas basado en una pedagogía socialmente justa y el aprendizaje como el bien común de las escuelas. (p.132)

e) Organizan la discusión y toma de decisiones en una estructura que garantice la participación de todos los grupos sociales y colectivos profesionales vinculados al centro educativo. Las personas tienen una mejor voluntad para aceptar las decisiones cuando sienten que éstas fueron realizadas a través de un proceso de participativo que ellos ven como justo (Tyler, 2000). La propuesta de las escuelas democráticas es una de las más desarrolladas en la línea de aumentar la

participación en todo el proceso de toda de decisiones. Las escuelas democráticas no son fruto de la casualidad, sino que son consecuencia de intentos explícitos de los educadores por llevar la democracia al currículo, y crear estructuras y procesos democráticos (Beane y Apple, 1999). Un centro educativo justo desarrollará formas de participación que sean también valoradas como justas por sus miembros, es decir, que permitan que todos los afectados por las decisiones puedan hacer uso de voz y tengan incidencia en la decisión final. La organización democrática permite en parte llevar a la práctica este criterio siempre y cuando la comunidad educativa mantenga una vigilancia permanente sobre sus propios procesos y tenga las instancias para resolver discrepancias. Esta vigilancia debe mantener un especial interés por la participación de los grupos excluidos y menos favorecidos, con el objeto de garantizar inclusión.

f) Distribuye los recursos económicos y los servicios disponibles bajo principios de Justicia Social que garanticen la enseñanza y el aprendizaje de todos los grupos sociales, priorizando a los más vulnerables y los históricamente excluidos/marginados. Si se acepta que parte de las funciones del centro educativo es proveer de servicios profesionales (docencia, orientación, dirección), distribuir bienes económicos y uso de materiales (presupuestos, coordinar el uso de inmobiliario, uso de tics, etc,), distribuir bienes intangibles como el conocimiento, entendido como destrezas, habilidades, competencias, resultados y experiencias de aprendizaje. Estos siendo considerados desde un punto de vista de la distribución, pueden regularse y ser evaluados por principios de Justicia Social de distribución. Desde el punto de vista teórico, es legítimo aplicar el principio de Justicia Social de <<dar más a quién más lo necesita>>. Es decir, desde un punto de vista práctico, es legítimo aumentar los servicios y distribuir más recursos priorizando a quienes carecen de ellos y no pueden conseguirlos por sí mismos en un su círculo de apoyo, o priorizar a quienes comienzan en una posición de desventaja producto de su situación histórica (Bosu et al., 2011). Este principio permite reducir las desigualdades injustas producidas y reproducidas por y en los procesos educativos. Sin embargo, no todos están de acuerdo, sobre todo para quienes plantean que el mérito es el único principio de Justicia Social válido y justo en el sistema educativo Por ello, se insiste en que una fase de reflexión para

llegar a consensos y hacer emerger contradicciones y efectos de las prácticas es un paso necesario.

1.4.3.2. Formación de los profesionales

En este apartado expresamos algunas características relacionadas con la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación que trabajan el centro educativo.

g) Los profesionales del centro educativo cuentan con formación teórica en Justicia Social en educación y conocen estrategias para llevarla a la práctica. Si los miembros de la comunidad educativa están formados para interpretar los problemas del centro educativo desde una perspectiva de Justicia Social, y declaran un compromiso voluntario con una visión, con mayor probabilidad desarrollarán procesos de mejora en esta línea. La formación en Justicia Social aporta herramientas de análisis crítico y lenguaje especializado para describir los problemas de Justicia Social en el centro. Y genera un diálogo entre los profesionales y las investigaciones críticas con el orden injusto. La formación de profesionales de la educación desde marcos de Justicia Social cuenta con desarrollos teóricos e investigación de prácticas específicas para la orientación escolar (Bemak y Chung, 2005; Bidell, 2011; Dowden, 2010; Erhard y Sinai, 2012; Holcomb-McCoy, 2007; Singh et al., 2010; Zimmerman et al., 2005) y en la enseñanza (Cochran-Smith, 2004; Kraft, 2007; Michelli y Keiser, 2005; Peterson, 1998; Picower, 2012).

1.4.3.3. Justicia Social en el currículo

En este apartado planteamos algunas cuestiones en torno al currículo. Entendemos por currículo la definición explícita de la visión, proyecto educativo y definición de aprendizajes claves que orientan la toma de decisiones de los profesionales del centro respecto al proyecto formativo.

h) Diseño y construcción participativa, incorpora perspectivas y saberes marginados e integra la Justicia Social como contenido y objetivo transversal en el currículo. Uno de los aspectos claves que apunta la reflexión y la investigación es

la función del currículo en la promoción de la Justicia Social. El asunto tiene al menos dos aspectos:

1. La justicia del currículo en su diseño y organización. Esto resulta relevante cuando se reflexiona sobre quiénes deciden y cómo se decide lo que se enseña en las escuelas. Connell (1997) propone algunos principios generales para llevar a cabo un diseño curricular que conduzca a un currículo justo. En primer lugar, es clave considerar los intereses y la perspectiva de los menos favorecidos. Tomar el punto de vista del menos favorecido implica un gran desafío para las élites que controlan el sistema educativo. En segundo lugar, el autor plantea garantizar un currículo común, diverso e inclusivo. Esto implica que en los diseños curriculares reconozcan los saberes de otras culturas marginalizadas. Esto es muy relevante en naciones en donde grupos étnicos ven amenazada su cultura producto de la escolarización formal. Y por último, el autor considera relevante desarrollar principios de ciudadanía participativa que permitan avanzar hacia la construcción de una sociedad de más igualdad.

2. La inclusión explícita de contenidos, objetivos y activismo por la Justicia Social. Con respecto a la inclusión explícita de la Justicia Social, Kraft (2007) reflexiona que ésta debe ser incluida como tema y objetivo transversal en el currículo ya que de esta manera se le concede relevancia en el quehacer educativo y no se la margina a esfuerzos individuales aislados. En la práctica esto implica un proceso de visibilización de problemas de Justicia Social, de apropiación conceptual y de acción práctica. A través de esto, el centro no solo se limita a formar personas competentes en lengua, matemática, artes y ciencias, sino que además asume la labor de formar agentes de cambio con un propósito de transformar la sociedad que se demuestra en acciones concretas en el lugar donde viven.

3. El currículo incorpora los saberes y perspectivas marginadas. Desde planteamientos de justicia curricular (Connell, 1997; Torres Santomé, 2016), se hace un llamado a incorporar los saberes de culturas marginadas, como es el caso de los saberes ancestrales de los pueblos originarios en Sudamérica, por ejemplo. También es necesario incorporar la perspectiva decolonialista que ofrece un

cuestionamiento de las epistemologías dominantes en la ciencia, la historia y otras disciplinas.

Desde el punto de vista que aquí planteamos es necesario que los estudiantes sean capaces de dominar el currículo dominante mediante prácticas participativas. ¿Qué significa dominar el currículo dominante? Un currículo diseñado ad hoc con participación, para aprenderlo y ser competentes, pero también para cuestionarlo críticamente desde múltiples perspectivas.

Aplicando la reflexión de Hackman (2005) a aspectos del currículo, el currículo en una escuela justa ha de estar orientado a desarrollar aprendizajes democráticos y para la democracia. En otras palabras, desde este punto de vista un currículo justo es aquel que permite desarrollar el pensamiento crítico y el empoderamiento en los estudiantes. Apuntamos a un currículo para la emancipación que sea construido desde múltiples perspectivas culturales e individuales. Adaptando la propuesta de Hackman (2005) un currículo justo ha de facilitar el desarrollo de herramientas para el dominio de contenidos, herramientas para el pensamiento crítico, herramientas para la acción y el cambio social, herramientas para la reflexión personal y herramientas para la conciencia de las dinámicas multiculturales de los grupos.

1.4.3.4. Impacto transformador en la comunidad local y sociedad global

Planteamos algunas características del centro educativo en torno al impacto transformador en la comunidad local. Consideramos que este impacto implica trabajar por logros sociales visibles en el entorno. ¿Qué posiciones sociales y profesionales ocupan los estudiantes cuando egresan? ¿Cómo contribuyen a la sociedad? Toma en serio este aspecto implica ampliar la visión de logro del centro educativo más allá de promover estudiantes o medir sus aprendizajes académicos. Implica llevar una memoria de sus contribuciones después del centro.

En este sentido, para llevar a la práctica este elemento creemos necesario implementar acciones educativas específicas. Describimos algunas de ellas aquí.

i) Los estudiantes y la comunidad educativa participan activamente en actividades y proyectos de acción por la Justicia Social en su comunidad. El producto natural

de todas estas acciones educativas descritas previamente es una comunidad consciente de los problemas sociales que vive. Esta consciencia, alcanzada a través de la reflexión, se completa a través de la acción social. De lo contrario se estaría ante un proceso educativo incompleto que solo vacía información en la comunidad pero que no genera acción ni praxis. Montaña, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco y Stillman (2002) observan que el profesorado puede tener un rol activista: “El profesorado activista se involucra en un movimiento de transformación social, incluyendo pero no limitado a la comunidad de la escuela en que trabaja” (p. 267). Los profesores y profesoras activistas se comprometen en una batalla política para involucrar el centro educativo en el diálogo y la acción social sobre qué tipo de sociedad están formando y qué escuela es la que se quiere construir (Montaña et al., 2002).

Otra forma de aprender y al mismo tiempo impactar en la comunidad local es a través de metodologías específicas. Consideramos el aprendizaje servicio para la Justicia Social una de ellas. Bajo la etiqueta de aprendizaje servicio existe bastante conocimiento acumulado. Se trata de una metodología que puede emplearse para promover la Justicia Social, que contribuye al desarrollo de las competencias y compromiso de los estudiantes con la comunidad al mismo tiempo que se aportan soluciones a sus problemas (Aramburuzabala, García-Peinado, et al., 2013).

Los puntos expuestos son, desde el punto de vista teórico, nuestra interpretación de algunos de los elementos desarrollados por autores y autoras que desde un planteamiento teórico se espera encontrar en un centro educativo para la Justicia Social. Se trata de una propuesta inicial de características generales y amplias, basada en la teoría y en algunos estudios empíricos iniciales sobre escuelas y prácticas comprometidas.

Por último, queremos plantear que una propuesta pragmática y adaptada al centro educativo es indispensable para la práctica asesora. Una visión del centro educativo justo y para la Justicia Social y sus características concretas es un marco que da sentido al asesoramiento para la Justicia Social. Consideramos que los elementos descritos responden a unos mínimos. Desde el modelo de asesoramiento para la Justicia Social, que se detallará en los capítulos posteriores,

adscribimos este planteamiento.

Capítulo 2. Asesoramiento a Centros Educativos

En este capítulo se revisa la literatura sobre asesoramiento a centros educativos. Se da cuenta de las definiciones conceptuales y generales del término. Luego se profundiza en cómo la concepción asesoramiento ha recogido las críticas y ha cambiado desde la visión de transferencia del conocimiento hacia una de colaboración y apoyo en el marco de una relación entre profesionales de la educación. También se revisan algunas definiciones de calidad, evaluación y se reflexiona sobre las implicaciones de estos conceptos y herramientas en el marco de procesos de asesoramiento. Luego se pasa revista a un grupo de modelos. Finalmente se realiza una reflexión crítica, se apuntan aportaciones teóricas, se propone una síntesis de los conceptos y el posicionamiento que se utilizará en esta investigación.

2.1. Algunas teorías de asesoramiento

El asesoramiento surge como práctica general en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos, en un contexto de industrialización, militarización, movimientos migratorios, bajo la supremacía de una ideología capitalista y en medio de la competencia por la influencia global entre EEUU y la URSS. En el ámbito de la enseñanza, en Estados Unidos y en Europa, se inicia en la segunda mitad del siglo XX asociado a la implantación de reformas y a la profesionalización del cambio planificado que requería de especialistas y agentes de cambio para diseminarla (Hernández Rivero, 2001; Iranzo, 2012; Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1997, 2001).

El asesoramiento posee una tradición de más larga data en los ámbitos financiero-empresarial y también en el marco de la asistencia clínica y médica. Estas tradiciones han influido en algunos modos de hacer y pensar las prácticas de apoyo actuales en el ámbito de los centros educativos (Escudero y Moreno, 1992). También desde el ámbito de la Psicología Educativa y el Trabajo Social se han producido transferencias de modelos, modos de pensar y prácticas al ámbito del asesoramiento contemporáneo a centros educativos (Rodríguez Romero, 1992a).

En cuanto a la investigación sobre asesoramiento, varios autores (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 2001; Romero, 2006) sitúan los inicios de las primeras investigaciones a finales de la década de los años sesenta, con los trabajos pioneros de Havelock (1969, 1973) y Schein (1969).

2.1.1. Definiciones y términos relacionados

Al revisar la abundante literatura sobre el tema, el primer problema que se enfrenta el investigador es la diversidad de términos con los que se refiere a procesos que caben dentro del espacio conceptual de asesoramiento a centros educativos. La terminología varía según la comunidad académica, el contexto geográfico, las diferencias idiomáticas, la tradición profesional y el compromiso con la educación del agente de apoyo (Rodríguez Romero, 2001).

En general, el término *asesoramiento a centros educativos* se refiere a un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas, institutos y/o a los profesionales que trabajan allí por parte de otros profesionales desde estructuras más o menos organizadas (Escudero, 1992). Otra definición más reciente y detallada propuesta por Pilar Iranzo (2012), entiende el asesoramiento a centros educativos como un proceso y una función educativa de apoyo y ayuda a equipos profesionales en sus propios contextos para abordar mejoras en beneficio del éxito educativo de los estudiantes. En este proceso interactúan la parte asesora, los asesorados y el proyecto de cambio. La interacción sucede en el marco específico de la cultura y estructura de cada centro educativo y en el marco general del sistema socio-económico, cultural, educativo y profesional.

Sin embargo, dentro de las definiciones expuestas caben una serie de prácticas y

modelos diversos, los cuales comparten elementos comunes pero se designan con diferentes conceptos y poseen importantes matices que es necesario hacer notar. En la tabla 2 se expone un listado de palabras frecuentes usadas por los autores para referir procesos de asesoramiento a centros educativos en inglés y español.

Como se puede apreciar, existen solapamientos con otras prácticas similares en la generalidad, pero diferentes en lo específico; por ejemplo, la asistencia técnica educativa en el contexto chileno hace referencia a un asesoramiento de tipo externo que se focaliza en lo pedagógico y que apoya a docentes y directivos. Esta es una práctica un tanto diferente de la orientación educativa, considerada un servicio de asesoramiento interna focalizado en una amplia variedad de aspectos vocacionales y psicopedagógicos, focalizado tanto al profesorado como a los estudiantes (Rodríguez Romero, 1997, 2001).

Con estos antecedentes nos atrevemos a afirmar que el asesoramiento en educación es una práctica conceptualizada diferente en cada espacio y comunidad educativa. Por ello, en esta revisión hemos optado por hablar de tendencias en el asesoramiento en educación. Luego nos detendremos a profundizar detalles en algún modelo específico que nos interesa para esta investigación.

Tabla 2. Prácticas y términos vinculados a asesoramiento a centros educativos

Concepto	País	Autor/autora que la refiere
Consultation, consulting services	Estados Unidos	(Rodríguez Romero, 2001)
Technical assistance	Estados Unidos	(U.S Department of Education, 2002)
Educational partnerships	Estados Unidos	(Berliner, 1997)
Critical friend	Estados Unidos	(Costa y Kallick, 1993)
Adviser, advisory services	Reino Unido	(Rodríguez Romero, 2001)
Support, schools support	Reino Unido	(Rodríguez Romero, 2001)
School improvements partner	Reino Unido	(Department for Education and Skills, 2006)
Schools support	Nueva Zelanda	(McCauley y Roddick, 2001)
Systems of supervision and support to schools, school supervision	Europa	(Mahfooz y Hovde, 2010)
Asistencia técnica educativa	Chile	(Bellei, Osses y Valenzuela, 2010)
Supervisión técnico-pedagógica	Chile	(Navarro y Pérez, 2002)
Asesoramiento a centros educativos	España	(Domingo, 2001a)
Asesoramiento psico-pedagógico, intervención psicopedagógica	España	(De la Oliva, 2002; Escudero y Moreno, 1992)
Asesoramiento pedagógico	España	(Iranzo, 2012)
Asesoramiento escolar	España	(Escudero y Moreno, 1992)
Agente de cambio	España	(Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010)
Asesoría a las escuelas	México	(Martínez Olivé, 2006)
Apoyo a la escuela	España	(Parrilla, 1996)
Asesoramiento en educación	España	(Brovelli, 2000; García y López Yañez, 1997)
Orientación educativa	España	(Iranzo, 2012)
Orientación psicopedagógica, intervención psicopedagógica	España	(Bisquerra, 2011)
Formador-asesor, formación permanente del profesorado	España	(Iranzo, 2012)
Supervisión	Latinoamérica	(Carron y De Grauwe, 2003)
Asesoría académica a la escuela	México	(Secretaría de Educación Pública, s.f)
Apoyo técnico-pedagógico	México	(Secretaría de Educación Pública, s.f)

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. Una mirada global a las visiones de asesoramiento

Basado en lo expuesto por diversos autores y autoras (Bellei et al., 2010; Brovelli, 2000; Domingo, 2003, 2010; Escudero, 1992; Rodríguez Romero, 2001; Romero, 2006), interpretamos tres formas de concebir el asesoramiento a centros educativos. Si bien las conceptualizaciones comparten algunos elementos comunes, cada una de ellas ha realizado un aspecto de la labor asesora por sobre los otros. Es importante destacar que en el contexto educativo la evolución de la concepción de cambio y mejora, junto a las políticas educativas de turno, ejercen gran influencia sobre la conceptualización del asesoramiento.

a) El asesoramiento como herramienta de intervención, difusión y transferencia unidireccional de conocimientos: bajo esta mirada se concibe como un proceso orientado a la transferencia del conocimiento por medio de agentes de cambio o expertos externos al centro educativo, en el contexto de los procesos de cambio planificado. Suele enmarcarse en una visión de transferencia del conocimiento desde arriba hacia abajo. Se conceptualiza la asesoría como un sistema de apoyo externo que funciona como práctica de difusión entre el conocimiento disponible, los problemas y los profesionales del ámbito en cuestión. La influencia principal en este periodo procede de la psicología que busca aplicar conocimientos propios a la resolución de problemas en contextos educativos. Los asesores legitimaban su práctica desde un esquema de racionalidad-técnica. Brovelli (2000) plantea que esta etapa se sintetiza con la frase *yo te diré lo que hay que hacer*, requiriendo una participación del otro como aprendiz y como ejecutor de ideas creadas en otros contextos. Bajo esta conceptualización se establece una diferencia de estatus entre asesor y asesorado en desmedro del conocimiento profesional del profesorado y de la cultura de las comunidades en torno a los centros educativos.

b) El asesoramiento como construcción colaborativa para la mejora de las capacidades internas: a partir de la teoría de las relaciones interorganizativas, planteada por Huberman y Levinson (1984), se transitó de una concepción de transferencia y aplicación lineal de conocimiento a modelos de asesoramiento con mayor participación de las instituciones y sujetos asesorados. En esta conceptualización el asesoramiento a centros educativos es entendido como un

proceso esencialmente relacional entre profesionales de estatus equivalente, en los que el asesor intenta contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración con centros escolares y sus miembros, con miras a emplear el conocimiento disponible en la resolución de problemas. En el marco del centro educativo como una organización que aprende se considera el asesoramiento como un proceso interactivo indirecto, colaborativo, en un marco relacional simétrico, de mediación y apoyo al desarrollo de los procesos internos de los centros (Nieto, 2001). En esta conceptualización el objetivo primordial de la labor asesora es que los centros educativos desarrollen sus capacidades internas para el cambio en forma sostenible.

c) *Asesoramiento neoliberal en contextos de autonomía, cuasi-mercado y rendición de cuentas*: bajo esta conceptualización se propone un asesoramiento facilitador, muy similar a la conceptualización anterior, pero que acontece en un contexto de autonomía que otorga a los centros educativos, sostenedores y directivos facultades para decidir qué tipo de asesoramiento requiere en función de sus necesidades (Medrano, Contreras, Rubio y Rubio, 2013). El Estado ejerce un rol subsidiario proveyendo los recursos de financiación, visando a los oferentes de asesoramiento y mide los resultados a través de evaluaciones externas estandarizadas. En este caso, la comunidad educativa, principalmente sostenedores y directivos, ejercen la iniciativa y detentan el control para contratar o rescindir el servicio de asesoramiento (Medrano et al., 2013). En este contexto el asesoramiento es un servicio que organizaciones o personas naturales venden a los centros educativos. Los centros educativos o los administradores públicos pueden contratar estos servicios en función de sus intereses de mejora. El caso más representativo de esta práctica es el sistema de Asistencia Técnica Educativa en Chile.

Desde lo expuesto, se aprecian diversas concepciones y contextos de la actividad asesora. Interpretamos que existe, por un lado, una tendencia en movimiento hacia una relación de asesoramiento más simétrica. Desde la figura inicial del experto poseedor del conocimiento se han abierto camino nuevas formas que apuntan hacia una relación asesor-asesorado basada en la colaboración-facilitación. Esto implica una figura de asesor más dialogante y que valora la profesionalidad y el

conocimiento que emerge de las experiencias de los miembros de la comunidad educativa. También en algunos países, como el caso chileno, ocurre un fenómeno que podríamos nombrar como mercantilización del asesoramiento educativo, en donde este servicio se tranza en el mercado con un visado del Ministerio de Educación.

Desde una mirada crítica al asesoramiento a centros educativos observamos una positiva progresión conceptual en cuanto a la relación asesor-asesorado la cual ha avanzado hacia la simetría de estatus. Por otra parte, la concepción de asesoramiento no está exenta de la influencia ideológica neoliberal que, en el caso chileno, estaría dando forma a un asesoramiento ofertado por privados, visado y financiado por el Estado en forma indirecta y contratado por los centros educativos. Este asesoramiento se articula dentro del sistema de control a través de pruebas estandarizadas y tiende a responder a las necesidades e intereses contruidos desde las políticas públicas, por ejemplo, elevar los puntajes en Sistema de Medición de la Calidad de La Educación (SIMCE) y La Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el caso chileno.

2.2. Revisión de algunos modelos de asesoramiento a centros educativos

Antes de reseñar los principales modelos propuestos, es importante considerar algunos aspectos de la práctica del asesoramiento. En primer lugar, la implementación del asesoramiento no es uniforme ni estable debido a que se desarrolla en escenarios diversos y con diferentes propósitos, agentes y estrategias. La práctica asesora se sitúa en multiplicidad de contextos, enfoques y modelos (Domingo, 2009; Nieto, 2001). Incluso algunos autores plantean que frecuentemente sus servicios han estado dominados por la espontaneidad, la improvisación y el desorden (Hernández Rivero, 2001). En este marco, se han propuesto diversos modelos teóricos de asesoramiento a organizaciones educativas que dan cuenta de distintas visiones.

En primer lugar, conviene precisar que entenderemos por modelo de asesoramiento. Una aproximación general al término modelo en el asesoramiento,

y que compartimos, es la definición dada por Nieto (2001) que lo entiende como un:

marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento, para determinar lo que es importante, relevante y valioso en este tipo de evento, así como para fundamentar elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas. (p. 149)

Es necesario clarificar que existen modelos de asesoría que se enmarcan en marcos disciplinares, principios y supuestos diferentes entre sí. Esto es importante pues estos marcos disciplinares, principios y supuestos determinan los saberes y modos de hacer de los modelos y los asesores. Por ejemplo, en función del marco disciplinar existen modelos propuestos desde la Orientación, la Consultoría, el Trabajo Social, la Psicología, entre otros. En función de los supuestos y principios, algunos modelos asumen la idea de que el conocimiento de una realidad educativa es transferible a otra. Otros asumen el principio de que el conocimiento generado a partir de una realidad educativa es meramente una interpretación que puede otorgar pistas que ayuden a resolver situaciones en otros contextos. Aquí defendemos este último planteamiento.

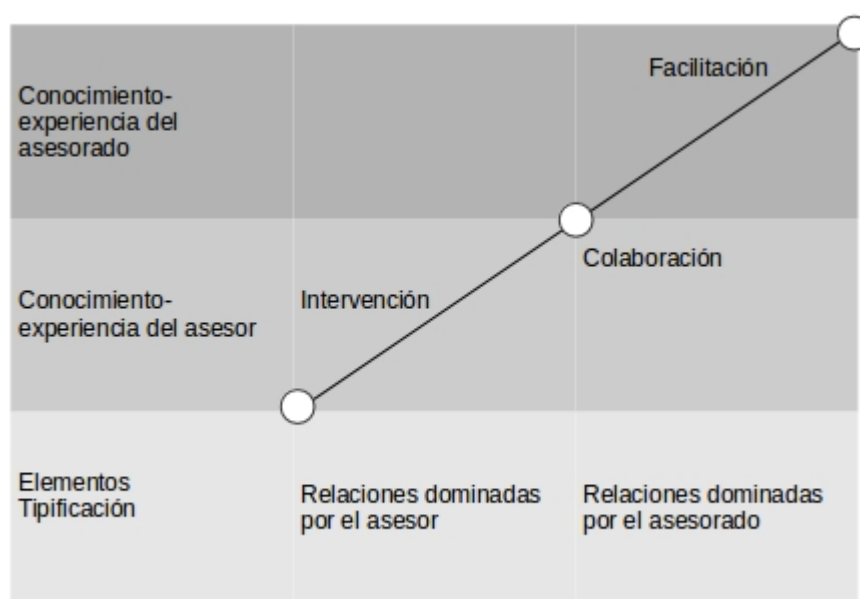
2.2.1. Modelos teóricos

Desde el punto de vista de la teoría, se han hecho varias revisiones teóricas de los modelos generales de asesoramiento en educación. Una propuesta en el ámbito español es la planteada por Nieto (2001). En función de la procedencia del conocimiento y experiencia empleada y sobre quién controla las relaciones asesor-asesorado, este autor clasifica los modelos de asesoría en torno a tres grandes categorías: de intervención, de colaboración y de facilitación, ver figura 3.

Según el autor citado, los *modelos de intervención* definen un asesoramiento centrado en el punto de vista del asesor quien interpreta y define de acuerdo a su propio marco conceptual la realidad o el problema, evaluando la práctica y prescribiendo las actividades para solucionarlo. La metáfora que se suele usar para explicarlo es la del modelo clínico o modelo de experto que ejerce un médico sobre un paciente enfermo. En el otro extremo se encuentran los *modelos de facilitación* que se centran en el asesorado. En estas circunstancias, el papel del

asesor consiste en encontrar la manera de ayudar al asesorado para que el mismo sea quien diagnostique y encuentre una solución propia al problema. Los *modelos de colaboración* plantean una relación de interdependencia entre asesor y asesorado, la evaluación, el análisis y la toma de decisiones se basan en el diálogo crítico, la corresponsabilidad y la igualdad de estatus.

Figura 3. Clasificación de modelos de asesoramiento



Fuente: Extraído de Nieto (2001)

2.2.1.1. ¿Asesoramiento para qué?

Del abanico de posibilidades sobre la finalidad del asesoramiento en educación, son pertinentes a este marco teórico considerarlo como un proceso para: 1) ayudar y apoyar a los actores y 2) cambiar y mejorar la organización y las prácticas.

Para Rodríguez Romero (1992b) la labor de ayuda en el asesoramiento “hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema”. Según la autora, ayudar exige el desarrollo de procesos de interacción interpersonal. Y el alcance de la ayuda puede ir más allá si ésta se entiende como desarrollo profesional o social, es decir como “[...] acción de promoción, de

trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidad aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, p. 114, citado por Rodríguez Romero, 1992b).

Para Rodríguez Romero (1992b), el concepto de apoyo procede del ámbito del Trabajo Social y "se refiere a una acción de influencias sobre las situaciones que beneficia el desenvolvimiento de otras personas" (Rodríguez Romero, 1992b). En el ámbito del asesoramiento se plantea como un apoyo profesional que posibilita una red de relaciones interpersonales entre sujetos con intereses profesionales compartidos (Rodríguez Romero, 1992b). Estas redes de apoyo profesional cubrirían los siguientes aspectos: puesta en común de pensamientos, emociones y experiencias; información y consejo; ayuda material; contactos sociales positivos y apoyo afectivo y emocional.

Tanto la ayuda como el apoyo son finalidades valoradas positivamente por Rodríguez Romero (1992b) porque ponen en entredicho la jerarquización de posiciones que caracteriza la relación pedagógica y establece una relación más igualitaria focalizada en la mejora del otro. También destaca que pueden contribuir a romper con el aislacionismo tradicional, por ejemplo, en la labor docente.

Con respecto al cambio y la mejora, compartimos con Rodríguez Romero (1992b) que "el asesoramiento se plantea como una labor profesional que intencionalmente persigue la mejora de los asesorados, es decir, el cambio". En esta línea, el asesoramiento se plantea la introducción de novedades para la comunidad y la organización en que acontece, al mismo tiempo que espera producir una transformación (Rodríguez Romero, 1992b).

Si bien esta finalidad de cambio y mejora puede estar dotada de una buena intención, es necesario valorar las posibles limitaciones. Así:

conviene considerar las limitaciones que presenta esta orientación cuando "el problema se plantea como una simple cuestión de ayuda técnica destinada a facilitar a la escuela los conocimientos expertos para empezar desde donde se encuentra (Popkewitz, 1988:19) y los procesos reflexivos únicamente se aplican en el plano de lo pragmático. Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la

acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica (Zeichner, 1987). (Rodríguez Romero, 1992b).

Desde el posicionamiento que defiende esta investigación, consideramos relevante procurar alcanzar la clarificación de supuestos, la valoración de las consecuencias educativas y la reflexión sobre los principios morales, éticos y políticos.

2.2.1.2. Estrategias e instrumentos de asesoramiento

Es interesante revisar las reflexiones planteadas por autores y autoras con respecto a estrategias e instrumentos. Pérez García (2000) apunta una de las claves para el sentido de las estrategias: “las estrategias para el asesoramiento siempre estarán supeditadas al modelo teórico desde el que se elijan y a la propia utilización que de ellas realice el asesor” (p. 2). Las estrategias tienen sentido en un marco que las haga coherentes y también en función de los contextos en donde se aplicarán, concediendo siempre la responsabilidad de la decisión final a todos los afectados:

No se trata tanto de obstinarse en determinadas estrategias, puesto que –de partida, salvo casos muy dirigistas– no las hay buenas ni malas, sino de buscar un abanico de opciones –teórica y prácticamente validadas– que puedan ser coherentes tanto en función del modelo teórico desde el que se actúa, al tiempo que oportunas con los diferentes propósitos, momentos, capacidades, contextos, etc., para los que se emplean. (Pérez García y Rubio González, 2003, p. 2)

Desde un punto de vista de Justicia Social las estrategias no están orientadas a despojar del papel de agentes políticos, críticos, creativos y activos a los actores de la educación. Por el contrario, estas estrategias intentan aportar un punto de partida a la concreción coherente de un marco de Justicia Social. Al momento de proponer las estrategias es necesario tener muy en cuenta los principios éticos que se defienden en el asesoramiento, por ejemplo, dar voz, promover la participación en la toma de decisiones, reconocer la profesionalidad, los saberes, el empoderamiento de los actores, el reconocimiento recíproco y la igualdad de estatus. Las estrategias de asesoría para la Justicia Social que proponemos se insertan en los planteamientos que Pérez García (2001) llama de colaboración crítica (Nieto, 2001) y modelo de desarrollo (Tejada, 1998)

Si se actúa en concordancia con el modelo de implantación las estrategias que emplee el asesor se dirigirán a *decir, contar, mostrar e implantar*. Si nuestra perspectiva es el modelo de desarrollo, el asesor *preguntará, indagará, dialogará, discutirá y desarrollará*. Con esta diferenciación no cabe duda que las estrategias de actuación son radicalmente distintas. Mientras que en el primer caso el asesor muestra información y proporciona la solución con el conocimiento de un experto; en el segundo participará en la toma de decisiones, sugerirá y negociará soluciones, se comunicará en un plano de igualdad y empatizará con los profesores. (Pérez García, 2001, p. 231)

Bolívar (1999), plantea una clasificación de estrategias que obedece a un criterio de ámbito de acción. El autor comprende las estrategias según sus propósitos y las clasifica en estrategias de cambio institucional, estrategias para generar capacidades en la organización, estrategias sobre propuestas de intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos; y estrategias para facilitar iniciativas locales.

A modo de ejemplo, Pérez García (2000, 2001), en el marco de un modelo de asesoría de proceso no directivo, desarrolla una estrategia dispuesta en seis fases: 1) La construcción de condiciones iniciales, 2) revisión de la práctica, 3) identificación de necesidades, 4) elaboración de un plan de acción, 5) puesta en práctica y 6) evaluación y seguimiento. Este planteamiento de la autora es amplio y adaptable a diversos contextos y puede ser usado como estrategia a priori en la propuesta de asesoría de esta investigación. Conviene recordar que dentro de esta propuesta de asesoría para la Justicia Social la estrategias y las herramientas buscan desarrollar un marco ético ideológico de Justicia Social, movilizar el cambio y la mejora en la organización, los procesos y las relaciones en el centro educativo. Aspectos que se detallan en el capítulo 3.

Las estrategias se ponen en marcha mediante prácticas y herramientas. Pérez García (2001) agrupa las diferentes herramientas o instrumentos, para esta investigación los consideramos como sinónimos, en torno a su funcionalidad. La autora propone una clasificación en herramientas de comunicación, de presentación, de reflexión, de participación y de evaluación. Esta propuesta ofrece un buen punto de partida para crear y co-crear instrumentos o herramientas para la ayuda y el apoyo para la Justicia Social.

2.2.1.3. Clarificando términos para un modelo de asesoramiento

Teniendo en cuenta estos planteamientos, proponemos una organización jerárquica de tres nomenclaturas relacionadas: modelo, estrategia e instrumento o herramienta. Por *modelo de asesoramiento* se entiende un marco conceptual amplio que contiene los supuestos y definiciones que dan sentido epistemológico, fundamento teórico y que delinear los macro objetivos de la asesoría. Un modelos propone cuestiones referentes, como mínimo, al entorno de colaboración y la relación entre los participantes.

Las estrategias, subordinadas al modelo, son una concreción coherente en un objetivo a lograr a mediano plazo que indica que hay algo por hacer pero no muestra el cómo al nivel de detalles. Las estrategias suelen ser un tanto abstractas y estar descritas en forma general.

Para llevar a cabo las estrategias se construyen *instrumentos*, un artefacto para tareas específicas que, según nuestro modo de ver, han sido creados para operar en un contexto y apuntan a la consecución de un objetivo a corto plazo. Se entiende en esta investigación por instrumento o también herramienta, si se prefiere, a todo artefacto simbólico específico, dotado de intencionalidad didáctica, diseñado para la consecución de un fin formativo y específico (ya sea a nivel afectivo-cognitivo, relacional u organizacional) a corto plazo.

Es importante tener cuenta el origen contextual de las herramientas a la hora de su exportación a otros contextos. Sin embargo, la naturaleza contextualizada de los instrumentos no impide recopilarlos y describir el uso que se ha hecho de ellos, con la salvedad de hacer un uso crítico y recontextualizando de sus características y propiedades.

Es importante destacar que desde el punto de vista de la asesoría para la Justicia Social que defendemos es necesario considerar que tanto el modelo, las estrategias y los instrumentos no son elementos cerrados ni definitivos, sino que han de interpretarse como punto de partida para un proceso de diálogo crítico, participativo y de co-creación basada en una relación simétrica.

En síntesis, una estrategia se define aquí como un plan global de acción para

conseguir un objetivo general de mediano y largo plazo. Una estrategia da sentido a un conjunto amplio de herramientas para conseguir sus fines. Y también a la inversa, una herramienta adquiere sentido y es coherente en función de la estrategia que la legitima teóricamente.

Otro asunto que consideramos relevante, que se revisará en la sección siguiente, es el efecto que la labor de los asesores provoca en los centros educativos. ¿Puede un asesor impactar en el quehacer de un centro educativo y provocar cambios observables? ¿Cuáles son los aspectos claves que definen una buena asesoría? Estas cuestiones se revisan y analizan en el siguiente apartado bajo los conceptos de calidad, evaluación y resultados de la asesoría.

2.2.2. Evaluación, calidad y resultados

Hablar de asesoramiento requiere precisar y clarificar algunos conceptos y conocer algunas reflexiones sobre evaluación, calidad y resultados de la labor asesora. Es un asunto en desarrollo pues en algunos contextos, el caso de España, existen aún muy pocas evaluaciones sobre la calidad y eficacia del asesoramiento (Monereo y Pozo, 2005). Un asesoramiento que no evalúa los efectos que provoca puede ver fácilmente cuestionada su legitimidad.

Primero se precisarán algunos principios sobre el concepto de calidad y posteriormente se revisarán algunas propuestas publicadas que abordan el asunto de evaluar el impacto en el centro educativo y la práctica asesora en sí misma. Estas investigaciones se han llevado a cabo en Chile.

El concepto de calidad en la educación se utiliza habitualmente, pero no se define con la misma frecuencia. Se trata de un concepto polisémico y ambiguo por lo que existe una amplia divergencia en su definición y no hay un consenso en la comunidad científica, aunque sí un intenso debate (Braslavsky, 2006; Monarca, 2012b; Pérez Juste, 2005; Tiana, 2006). Algunos autores proponen la existencia de dos grandes tendencias en las definiciones de calidad: una tendencia utilitarista y otra más humanista (Gautier, 2007).

Las causas de las divergencias, las ambigüedades y la falta de consenso se debe a que el concepto de calidad implica juicios de valor determinados por factores

ideológicos, políticos y filosóficos (Monarca, 2012b; Murillo y Cuenca, 2007; OREALC/UNESCO, 2007; Pérez Juste, 2005). Existe cierto consenso en que el concepto de calidad se considera multidimensional, aunque las dimensiones que lo componen varían de autor en autor y en función de los supuestos epistemológicos desde los que se define (Aguerrondo, 2010). Los autores hacen referencia a calidad de insumos, calidad de procesos y dinámicas, calidad de resultados y calidad como respuesta a los requerimientos y demandas sociales en la educación, entre otros (UNESCO, 2005). Por otra parte, existe también un rechazo a emplear este término en educación por tratarse de un concepto importado desde la lógica empresarial formando parte de un discurso de mercantilización en educación (Arocho, 2010).

Recientemente se ha cuestionado la definición de la calidad de la educación como un asunto meramente técnico, que asume un supuesto de neutralidad, en desmedro de los aspectos crítico-hermenéuticos y ético-ideológico-políticos que subyacen a un fenómeno social como la educación. En este sentido, se ha propuesto abordar la definición y evaluación de la calidad educativa desde un enfoque sistémico y complejo que permita abordar la diversidad de posturas y las contradicciones posibles dentro de un mismo sistema (Monarca, 2012b).

Evaluación y calidad parecen un binomio inseparable. Actualmente se está optando por un enfoque más amplio de calidad y un enfoque global e integrador de la evaluación (Tiana, 2006). En la misma línea, se ha propuesto ampliar la evaluación a otros niveles del sistema educativo como las administraciones, valorar la participación de la comunidad profesional en la construcción y diseño de las políticas de evaluación. Enfoques críticos hacen un llamado a revisar si las prácticas actuales favorecen o no la mejora de los sistemas educativos (Murillo y Román, 2010).

Se ha planteado que los sistemas de evaluación tienen una tremenda influencia en las organizaciones donde se aplican, influenciando la práctica de los profesionales hacia los intereses definidos por los grupos que las diseñan. Estos test estandarizados de control, disfrazados de evaluaciones para la mejora, actúan como dispositivos de imposición de un concepto de calidad que reduce los

procesos formativos a un desempeño curricular medible (Monarca, 2012a; Murillo y Román, 2010).

En un esfuerzo por ampliar el concepto de calidad, la UNESCO y la comunidad académica buscan llegar a un consenso con respecto a un concepto para la educación (Murillo y Cuenca, 2007). Para la UNESCO, la definición de calidad es también multidimensional y se basa en el principio fundamental de que la educación es un derecho de la humanidad que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. En este sentido, se ha intentado establecer un concepto de calidad de la educación que sea coherente con un enfoque de derechos y con la formación integral del ser humano (OREALC/UNESCO, 2007; Pérez Juste, 2005). En esta línea, la OREALC/UNESCO (2007) propone un concepto de calidad de cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Es relevante destacar que el concepto actual de calidad considera una dimensión ética e ideológica (la equidad) que no estaba explícita en otros planteamientos y que recoge algunos planteamientos de Justicia Social.

En síntesis, a partir de lo expuesto es posible interpretar que una definición de calidad en educación requiere de una serie de elementos explícitos: 1) La definición de una matriz de sentido epistemológica, ideológica, política y ética que responda a cuestiones como la finalidad de la educación y valores relevantes; 2) Una priorización de las necesidades sociales globales y locales con el objetivo de responder a ellas; 3) La definición de elementos estructurales claves del sistema educativo que considere la complejidad multidimensional de las dinámicas en educación; y 4) Una construcción democrática y consensuada del concepto.

Recientemente en Chile la preocupación por la calidad se ha volcado al ámbito del asesoramiento a centros educativos, aunque no se ha definido un concepto claro y consensuado debido a que se trata de una situación emergente en fase exploratoria (Bellei y González, 2010). Se ha propuesto, a partir del análisis de investigaciones de asesoría técnica-pedagógica en Chile, una propuesta de factores de calidad de asesoría externa. Los factores de calidad identificados se sitúan principalmente a nivel del centro educativo y el aula. No se incluyen factores de calidad fuera de

esta dimensión. En esta línea, Bellei y González (2010) y De la Fuente y colaboradores (2011) han propuesto los siguientes factores:

1) *Pertinencia de la asesoría*: se define como la capacidad del asesor o institución asesora de “conectar con la realidad de la escuela, sus problemas y potencialidades, sus restricciones y los desafíos que se han planteado sus actores” (Bellei y González, 2010, p. 63).

2) *Diagnóstico de la realidad de la escuela*: se define como la implementación de un diagnóstico capaz de recoger la información relevante acerca de los problemas y potencialidades de la escuela.

3) *Focalización clara de la asesoría*: se propone como la focalización explícita del asesor en ciertos aspectos y temas, con el objeto de evitar la dispersión, que se asocia a conflictos y baja efectividad.

4) *Modelo de trabajo del asesor*: se ha identificado como factor de calidad la construcción de un modelo de trabajo explícito de la parte asesora, que sea claro, flexible y posea diversas estrategias que apunten al desarrollo docente implementado con gradualidad y retroalimentación permanente.

5) *Material de apoyo*: se considera relevante la entrega y producción de material de apoyo por parte de la asesoría, especialmente recursos que faciliten un trabajo directo con los estudiantes.

6) *Participación y colaboración de los distintos actores*: según diversos estudios es imprescindible la colaboración y participación entre los actores del centro educativo, como docentes y directivos y de su contexto institucional, administración, entre otros. Esta colaboración y participación aportaría a la viabilidad, eficacia y sostenibilidad del cambio.

7) *Organización y coordinación del tiempo de la asesoría*: es clave la organización del tiempo de las actividades de la asesoría en función de tres elementos: los horarios lectivos, la planificación académica anual del centro y la disponibilidad efectiva y frecuente en el centro por parte de los asesores. Resulta importante que la organización y coordinación del tiempo sea coherente con la carga de trabajo de los actores educativos.

8) *La competencia de los asesores*: otro factor de calidad lo comprenden las capacidades profesionales de los asesores, las cuales se han agrupado en dos subapartados:

a) *Competencias técnicas*: dentro de esta categoría, los autores incorporan la experiencia previa en contextos similares, aspecto que contribuye a la legitimación del asesor. Además se incluyen competencias teóricas y prácticas específicas en materia de asesoría que permitan la solución de problemas frecuentes y un conocimiento actualizado acerca de la política educativa nacional, tanto en materia legal como de programas relacionados con la educación.

b) *Competencias sociales*: dentro de esta categoría se incluyen la capacidad de animar procesos de cambio a través de habilidades de comunicación. También se ha planteado la relevancia de contar con habilidades para crear vínculos profesionales de confianza, respeto mutuo y comprensión recíproca a través de la asertividad. Es muy importante que el asesor reconozca a los actores escolares como legítimos interlocutores, evitando descalificaciones y desvalorizaciones. Además se considera relevante el desarrollo de habilidades personales como tolerancia a la frustración y perseverancia en contextos adversos.

9) *Focalización en elementos prácticos y menos teóricos*: se considera como factor de calidad el que la asesoría se concentre en los aspectos que los docentes declaran más débiles, entregando herramientas prácticas aplicables en el lugar de trabajo. Algunos estudios han planteado que el reclamo más habitual de los docentes hacia los modelos de asesoría implementados es la falta de herramientas concretas para la enseñanza en aula.

10) *Contactos con redes de apoyo*: se refiere a que el asesor ponga al servicio del centro educativo una serie de contactos, redes de apoyo y que facilite la apertura de la escuela al medio externo.

11) *Combinación de presión y legitimidad por el cambio*: la asesoría puede actuar como un agente que presione al centro educativo al cambio y a la vez que promueve la adhesión de los actores educativos.

12) *Monitoreo, retroalimentación y evaluación de la asesoría*: se han planteado estas tres prácticas como esenciales para el desarrollo de la asesoría, ya que permiten dar cuenta del proceso en base a evidencias. Esto facilita hacer modificaciones, reorientar la práctica y conocer los resultados de la asesoría en el centro educativo.

13) *Evaluación de impacto en el aprendizaje*: se considera relevante que la asesoría logre un impacto en los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, a través de métodos cuasi-experimentales, denominados diferencia de diferencias y regresión discontinua, se ha evaluado el impacto de programas de asesoría. Se ha concluido parcialmente que existe un impacto en los aprendizajes, pero que éste no logra sostenerse cuando se acaba el proceso y que se requieren periodos largos de acompañamiento, al menos de cuatro años, para evidenciar un impacto en los resultados académicos

En síntesis, la evaluación y la calidad del asesoramiento es un tema de interés en la actualidad y relevante en el proceso. Existen propuestas preliminares acerca de factores de calidad de asesoría y de cómo evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, pero aún no están consensuadas y se requiere de una acumulación mayor de evidencias (Bellei y González, 2010) En consecuencia, resulta clave que todo modelo de asesoramiento incorpore dentro de sus dimensiones la evaluación de sus resultados y calidad de sus procesos.

¿Cómo se está evaluando la calidad en el asesoramiento? Existen investigaciones que han evaluado la calidad del asesoramiento externo en Chile. En estos estudios, la evaluación se ha planteado en tres niveles de análisis (De la Fuente et al., 2011): a) evaluación del proceso de implementación de la asesoría, b) evaluación de los efectos que logra al interior de los centros educativos, en gestión institucional y directiva, en gestión curricular, pedagógica y convivencia y c) y el impacto en los resultados de aprendizajes a través de mediciones nacionales externas estandarizadas. En otras investigaciones, que abordan la intervención psico-educativa, un tipo de asesoría interna en España, se ha utilizado un modelo de evaluación global basado en el modelo contexto-entrada-proceso-producto propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (De la Oliva, 2002).

Con respecto a la metodología de evaluación empleadas, se ha utilizado metodología cualitativa, cuantitativa y mixta. Las estrategias e instrumentos utilizados para evaluar consideran el estudio de casos, encuestas, entrevistas estructuradas, semiestructuradas y análisis documental. El análisis de la información se ha realizado a través de técnicas cualitativas, como la Teoría Fundamentada, y cuantitativas como estimaciones estadísticas con grupo de control, estadísticos descriptivos, análisis multivariado y pruebas no paramétricas. Las fuentes de información empleadas han sido asesores, asesorados (docentes, directivos, estudiantes, sostenedores y administración), además de las bases de datos de evaluaciones estandarizadas nacionales en algunos casos (Bellei y González, 2010; De la Fuente et al., 2011; De la Oliva, 2002).

2.2.3. Algunas modelos críticos de asesoramiento

Antes de hacer una propuesta teórica, es importante mencionar como antecedentes algunas autoras y autores adelantados que han planteado varias de las cuestiones contenidas en nuestra visión de Justicia Social para el asesoramiento. Varios de los cuestionamientos aquí planteados para la asesoría, como la toma de decisiones en marcos democráticos y de participación, la figura del asesor como un profesional reflexivo, la relevancia ética y política que se concede a la utopía que da sentido a la asesoría y el empoderamiento de los actores, ya se han discutido bajo otras etiquetas, de las cuales hemos conocido el asesoramiento comunitario (Rodríguez Romero, 2006) y la perspectiva socio-política de asesoramiento (Barreal San Martín, 2008).

Desde las perspectiva socio-política del asesoramiento (Barreal San Martín, 2008) se plantean tres ejes que identificamos como claves: el propósito socio-cultural hacia la sociedad, el propósito hacia el centro como comunidad de funcionamiento democrático, y el propósito hacia al alumnado como ciudadano, persona y ser que aprende y reflexiona. Así explica el autor su interpretación de la perspectiva socio-política con respeto a la identidad profesional del asesor:

La perspectiva socio-política que enmarca las reflexiones anteriores tiene presente la interrelación entre la práctica, ideologías de los profesionales y los intereses culturales y sociales de todo el entorno

socio-educativo. La persona asesora no es un ente neutral, sino que se reconoce en su papel político y en la comunidad social en la que está inmersa. No es consensuador “light”, que eluda el debate y el conflicto. Es una persona que tiene presente un análisis crítico y político de la educación, desvelando la intención ideológica que subyace en ella. (Barreal San Martín, 2008, p. 14)

Estos planteamientos, desde nuestro punto de vista, aportan unos elementos conceptuales claves de la identidad profesional del asesor para la Justicia Social. Una identidad profesional basada en una visión crítica de la educación y políticamente consciente.

Para Rodríguez Romero (2006), el asesoramiento comunitario es una estrategia que permite organizar el apoyo al profesorado dando énfasis a su responsabilidad y al potenciamiento de sus capacidades de influencia en el entorno:

es decir, es una práctica profesional de facilitación de poder que trata de incrementar la influencia social de sujetos y grupos estimulando la creación de redes de colaboración y comunicación, con el propósito de mejorar su organización, reducir el aislamiento y construir comunidades. (Rodríguez Romero, 2006, p. 60)

Según la autora, este asesoramiento puede ayudar a construir formas de vinculación en base a la solidaridad y el compromiso mutuo, modos de tratamiento de asuntos y toma de decisiones en un marco de democracia participativa y derechos humanos, y “estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada” (Rodríguez Romero, 2006, p. 66).

Según observa Barreal San Martín (2008) una asesoría que se desarrolle desde el modelo ético-crítico y desde la estrategia de asesoramiento comunitario ejercería una práctica a tres bandas. Por un lado, hacia el centro con el profesorado y los estudiantes; por otro hacia la comunidad local; y también hacia las instituciones o colectivos de formación y asesoramiento. El autor cree posible desarrollar estos propósitos mediante la organización de grupos interactivos:

en los que prima el disenso, diálogo, comunicación y acuerdos son, a mi entender, la columna vertebral de una formación y asesoramiento del profesorado en el que “cambio social” es posible si las prácticas pedagógicas que entraña la interactividad, desde la óptica expuesta, se construyen sin excluir las prácticas sociales que a nivel de comunidad

local o de barrio se configuran y que son viables conjugar desde el centro escolar. (Barreal San Martín, 2008, p. 15)

2.2.4. Una propuesta de comprensión de los modelos de asesoría

¿Qué elementos son relevantes a considerar en la práctica asesora? En función de lo expuesto se propone un marco conceptual de síntesis que aúna las principales categorías propuestas expuestas con el único fin de interpretar y comprender la práctica de asesoramiento a centros educativos en abstracto.

La revisión de la literatura arroja entre los elementos claves aludidos (categorías) por los autores en los modelos de asesoría: la relación e interacción entre participantes, los contenidos, los procesos, los propósitos, los agentes, la fuente predominante de los conocimientos y experiencias empleados, el estilo de actuación del asesor, la posición del asesor respecto al centro, la integración de modelos y servicios a nivel de la administración (Domingo, 2010; Iranzo, 2012; Nieto, 2001). Entre los agentes, se destacan como claves para la innovación y la mejora especialmente: los profesores, los directivos, los asesores y las familias (Tejada, 1998). Otras categorías también hacen referencia a las estrategias, los instrumentos, las funciones y la práctica del asesor en centros educativos (Arencibia, 2001; Domingo, 2001b; Pérez García, 2000, 2001).

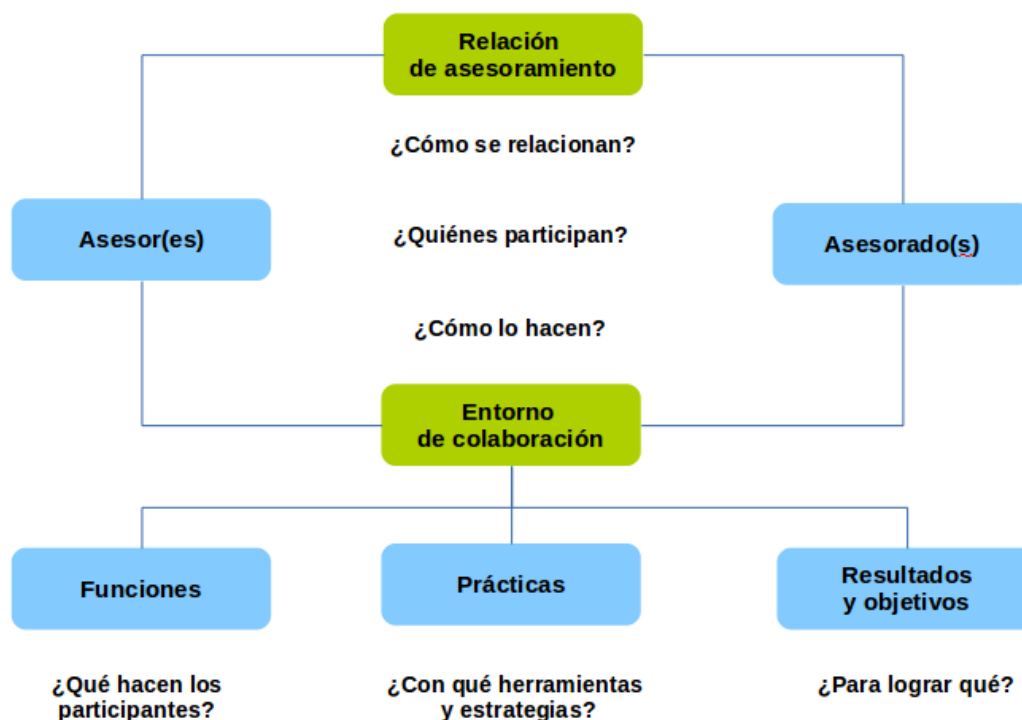
Las categorías relatadas en el párrafo anterior nos llevan a proponer un esquema visual, ver figura 4, a modo de síntesis conceptual preliminar. Uno de los objetivos es permitir, en una mirada, comprender parte de la complejidad de las prácticas asesoras.

En primer lugar, la categoría conceptual y figura del *asesor* está presente en un conjunto amplio de investigaciones revisadas. Bajo esta categoría se indagan el asunto de la identidad profesional, la formación y saberes del asesor, entre otros.

La categoría y figura de *asesorado* está también presente en un conjunto amplio de investigaciones vinculadas a los actores del asesoramiento, docentes, directivos, orientadores y familias. Ya existen investigaciones y reflexiones que ven la necesidad de considerar la voz de los docentes y del alumnado sobre la

asesoramiento (Domingo y Hernández, 2008; Rodríguez Romero, 2008). Consideramos que también habría que considerarlos también como participantes del proceso.

Figura 4. Modelo conceptual de asesoramiento a centros educativos



Fuente: Elaboración propia.

La categoría *relación profesional* hace referencia a la dinámica de interacción que construyen asesorados y asesores. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué principios éticos regulan este proceso?

El *entorno de colaboración* es una categoría intencionalmente amplia dentro de la cual se pueden considerar múltiples niveles de análisis. Esta categoría está muy presente en las investigaciones sobre *funciones* de la asesoría y en los análisis de prácticas. Por otra parte puede analizarse, bajo la categoría de *prácticas*, cómo se llevan a cabo estas funciones, con qué estrategias y herramientas. Y por último, qué se espera lograr con el asesoramiento, se puede analizar bajo la categoría de *resultados y objetivos*. Esta última incluye un tema de investigación más reciente y se vincula a la evaluación de los resultados y el impacto que las asesorías tienen tanto en los aprendizajes de los docentes, de los estudiantes y en la mejora global de los centros. También puede analizarse el marco contextual. Consideramos que

en el marco contextual caben análisis como el marco de políticas públicas, el marco normativo, el contexto sociocultural, la matriz ideológica que subyace al asesoramiento, entre otros.

2.2.5. Algunas reflexiones y críticas a los modelos de asesoría

En primer lugar, la elaboración de modelos es un proceder de alcance limitado. La principal limitación es la imposibilidad del modelo de dar cuenta de la complejidad social de los procesos educativos. Por ello, es saludable considerar el modelo como una herramienta de interpretación en permanente elaboración cuya estructura es un bosquejo limitado del fenómeno que intenta delimitar.

Con respecto a la construcción de modelos de asesoría, se han propuesto algunas cuestiones críticas a considerar en su elaboración e implementación (Escudero, 1992). Un modelo de asesoramiento a centros educativos requiere como elemento previo clarificar el conjunto de estructuras, relaciones sociales e ideologías en las que opera. Por otra parte, para garantizar un funcionamiento coherente es necesario integrarlo coherentemente dentro de las estructuras micro y macro del sistema escolar y enmarcarse dentro de la política educativa nacional, regional o local:

el asesoramiento [...] no puede ser considerado al margen de una política de desarrollo del currículo, de formación del profesorado y de desarrollo y mejora de las escuelas y de sus condiciones de trabajo pedagógico. (Escudero, 1992, p. 92)

Nos preguntamos si este planteamiento resta independencia al asesoramiento. Nuestra hipótesis es que sí. Consideramos que sería necesario explorar formas de proteger el modelo de asesoramiento que esperamos desarrollar de ser capturado por los intereses oficiales del Estado.

Se ha propuesto actualmente que es necesario conjugar las dimensiones de centro y aula, y focalizar la actividad asesora en aquellas variables que tendrán un impacto positivo en el centro y en la práctica docente de enseñanza y aprendizaje, para que de esta forma la asesoría pueda marcar diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2001; Domingo, 2009; Maes, Vandenberghe y Ghesquière, 1999). Sin embargo, esta visión de la asesoría

focalizada tiene limitantes desde un punto de vista de Justicia Social que aboga por actuar en el centro y en la comunidad. Un asesoramiento para la Justicia Social puede ampliar su impacto abriendo su campo de acción más allá del centro y el aula. Esto significa abrazar la utopía de apoyar la transformación de la comunidad vinculada al centro, ayudarla y apoyarla en aumentar su influencia en el centro educativo.

La mayoría de los modelos existentes son propuestas teóricas que surgen desde expertos en el ámbito académico. Son bastante menos habituales los modelos contruidos a partir de los actores en el centro, en función de las necesidades y los intereses que ellos declaran tener en los contextos particulares. La construcción de un modelo basado en las necesidades, problemas e intereses declarados por los actores del sistema educativo es un asunto pendiente.

También se ha planteado el fracaso de los modelos de asesoramiento cuyo diseño considera relaciones verticales y unidireccionales con el profesorado y en los cuales la legitimidad del asesor viene dada por su figura de experto. Se ha propuesto en cambio la necesidad de privilegiar modelos que requieran el compromiso, la voluntad, la implicación y la responsabilidad compartida, construyendo un sistema de ayuda y apoyo entre profesionales iguales. Desde este punto de vista, las tres cualidades esenciales que definen el asesoramiento que nos interesa serían la igualdad de *status* entre asesor y asesorado, la finalidad de ayuda y apoyo que persigue la interacción asesor-asesorado, la implicación y el ejercicio de la responsabilidad compartida (Bonilla, 2006; Domingo, 2003, 2010; Rodríguez Romero, 1996).

2.3. Ideas para el asesoramiento para la Justicia Social

Algunas ideas y críticas relevantes para repensar el asesoramiento desde una mirada de Justicia Social se recogen en esta sección como punto de partida del proceso reflexivo-creativo de esta investigación.

Se acepta actualmente que la actividad de los asesores está subordinada a los fines y la visión que se tenga de la mejora y de cómo se conciba el funcionamiento de la organización. En este marco se ha planteado que no todos los modelos de asesoría

son aptos para todos los fines (Domingo, 2010). Consideramos que el asesoramiento ha de ser transparente con sus intereses y propósitos, al mismo tiempo que es coherente en metodología y finalidad con los planteamientos que propone. Si nos interesa promover la Justicia Social que sea cumpliendo al menos los mismos principios que proclamamos en el proceso.

García Gómez (2007) propone un asesoramiento como apoyo externo para el cambio interno que es el eje vertebrador:

un proceso de desarrollo profesional esencialmente interno, que puede y debe ser ayudado desde el exterior con la elección y puesta en marcha de una estrategia adecuada, el despliegue de determinadas habilidades por asesores con capacidad y experiencia, la dinamización de líderes internos y la incorporación de conocimiento valioso procedente de investigación contrastada. (p.3)

La asesoría es un instrumento que facilita el logro de las condiciones internas para la mejora de los centros educativos. Sin embargo creemos que es importante precisar que no se trata de cualquier mejora. Se trata de buscar una mejora técnica, pero también ética y política.

Una asesoría que aspire, consciente o inconscientemente, a sabiendas o por omisión, a proponer mejoras manteniendo prácticas y resultados injustos no es defendible desde nuestros intereses. En esta línea volvemos a retomar las palabras de García Gómez (2007), sentido que compartimos y defendemos:

Toda iniciativa de mejora escolar debe ser esencialmente ética, es decir ligada al desarrollo de prácticas educativas de calidad, justas e inclusivas, manteniendo y reforzando una fuerte responsabilidad con la mejora de los aprendizajes en ‘todos’ y con ‘todos’. Un recurso de desarrollo social, como es la educación, necesita encontrar su sentido en el ejercicio del análisis y de la transformación de lo cotidiano, en la necesaria revisión y avance dentro de un modelo crítico de ‘escuela para todos’. (p 4)

Apuntamos a una mejora crítica que en su camino, es decir, en sus estrategias y fines, evite prácticas colonialistas. Así expresan el problema de colonialismo en el asesoramiento Domingo y Hernández (2008):

Cotidianamente se siguen planteamientos que pudieran considerarse en cierto modo como colonialistas, pues son los teóricos, políticos y profesionales externos (especialistas de los servicios de apoyo) quienes vienen a dictaminar qué es lo correcto y cómo gestionarlo.

Dejando al profesorado como despojado de su opinión profesional, sin voz o no oído, y actuando con sofisticados y dulcificados programas “a prueba de contextos y profesorado” (p. 3)

Compartimos con varios autores la idea de focalizar en el centro y en el aula el escenario de acción de la mejora y en consecuencia de la asesoría que la apoya (Bolívar, 2001; Escudero, 2001; Hernández Rivero, 2001; Rodríguez Romero, 2001). Además compartimos el respeto por la autonomía del centro que realizan varios autores. Según García Gómez (2007) los centros son construcciones complejas que requieren un margen de autonomía y respeto por ritmo y sentido para adoptar su propio aprendizaje y desarrollo como organizaciones.

Se trata de puntos claves, la autonomía del centro y el foco centro-aula, a considerar, pero consideramos que no debe transformarse en una limitación. Desde nuestro punto de vista, una asesoría para la Justicia Social no se limita a actuar en centro y aula, sino que avanza hacia un empoderamiento de los actores del centro hasta configurarlo como una potente organización de influencia en la comunidad. Esto implica abrazar la utopía de transformar la comunidad vinculada al centro.

Por otra parte, es clave focalizar la asesoría en los agentes principales de cambio en los centros educativos. Desde nuestro punto de vista, estos agentes de cambio no son solo los profesionales de la educación, como gran parte de la literatura apunta, aunque es sensato comenzar el proceso en ellos. Desde esta visión se considera relevante trabajar colaborativamente con administradores, profesorado, directivos, orientadores, padres, estudiantes, madres, tutores, líderes comunitarios, y otras organizaciones ciudadanas.

Esto implica hacer un esfuerzo por ir más allá de los profesionales de la educación y revalorizar, por ejemplo, el rol de los padres y líderes comunitarios en tareas educativas. Sin embargo, se debe considerar que esto podría resultar en algunos contextos impracticable por varias razones principales: 1) Por causa de las demandas burocráticas que se ejercen sobre los profesionales de la educación que obstaculizan un desarrollo personal y profesional óptimo, limitando los tiempos y los espacios para la construcción de redes. 2) Por causa de las extensas jornadas laborales ejercidas sobre los padres o tutores de los estudiantes que les impiden

dedicar tiempo a tareas educativas y de reflexión que afectan a sus hijos e hijas. 3) Porque los centros educativos formales no suelen estar organizados para generar una enseñanza y aprendizaje de tres direcciones: hacia afuera (la comunidad local), hacia arriba (los profesionales y otros centros) y hacia el centro (estudiantes). El desafío consiste en encontrar un camino para el encuentro en un contexto que no lo facilita.

Desde nuestra perspectiva, la asesoría en contextos educativos no puede optar por la visión del paciente de clínica ya que ésta genera dependencia y lo que se busca es trabajar sobre la autonomía, la colaboración, y el empoderamiento en la mejora y la organización. Según Monereo y Pozo (2005), a diferencia de otras prácticas asesoras como la de un asesor fiscal o legal, "no se trata aquí de acudir a un experto para que nos resuelva el problema o tome por nosotros decisiones en las que carecemos de conocimiento o criterio suficiente" (p. 15). Seguir esta idea implica dejar claro la diferencia con otras prácticas en donde la responsabilidad de la toma de decisiones se delega ciegamente en los profesionales asesores (Monereo y Pozo, 2005). Esto implica hablar de una asesoría en donde el liderazgo, la responsabilidad, el compromiso y la participación en la toma de decisiones se distribuyen. Esto implica comprender, dar voz y considerar quienes no la usan en los centros escolares y la comunidad. En este sentido coincidimos con lo expresado por Domingo y Hernández (2008):

En estos momentos de giro posmoderno y de emergencia de la alteridad y la puesta en valor de la existencia de los otros como portadores de opinión valiosa (por su saber y por estar implicados en el proceso) para reconstrucción dialéctica de la realidad, son varios los trabajos que se ocupan de la voz de los sin voz, denunciando planteamientos colonialistas al respecto. Dentro de un nuevo paradigma para entender el mundo (Tourine, 2005), se resalta la importancia ya, de no sólo ser escuchados, sino comprendidos y tomados en consideración. (p. 4)

Resulta muy relevante para una visión de Justicia Social la relación profesional entre asesores y asesorados. La crítica central a la relación de asesoramiento es la que desarrolla Domingo (2003) considerando los aspectos del poder involucrados en esta práctica:

El asesoramiento educativo, heredero de los modelos hegemónicos de

apoyo externo –esencialmente técnicos y expertos–, dotados de poder, en cuanto a saber la técnica y la teoría, y con relaciones verticales con el profesorado, viene fracasando en educación, aunque no se quiere dejar del todo. Se buscan formas más seductoras de asesoramiento, con barniz democrático y con una amplia retórica que lo justifica y avala como necesario facilitador experto del cambio; que lo sitúan estratégicamente cerca de los profesores, pero con una clara vista en la teoría del cambio propuestas por la administración y como controladores de la pureza del mismo. (p. 3)

En el contexto de la asesoría, Nieto (2001) entiende por poder “la capacidad de uno para hacer que otro obre en determinada dirección” (p. 151). Considerando esta definición, una situación de asimetría de poder y falta de participación en la toma de decisiones es totalmente rechazada desde nuestra propuesta de Justicia Social que aboga por una igualdad de estatus entre los profesionales y por una participación compartida en la toma de decisiones por todos los afectados.

Por otra parte, la asesoría para la Justicia Social que se propone, en coherencia con los principios que postula, se basa en la construcción de una relación y una estructura de interacción (Nieto, 2001) justa entre asesores y asesorados. Ya existen aportaciones en este sentido, por ejemplo Domingo (2003) propone como principio “[...]restablecer un equilibrio entre las relaciones de poder que necesariamente se establecen en toda relación profesional” (p. 3). Nieto (2001) agrega que se requiere que los actores de la educación analicen discrepancias y diferencias, que revisen las formas de poder, los intereses y las acciones. Plantea que “la relación paritaria se hace realidad por medio de un proceso de negociación y construcción de consenso” (Nieto, 2001, p. 164). La cuestión relevante a desarrollar desde una asesoría para la Justicia Social será, por tanto, reflexionar los elementos diferenciadores con respecto a modelos de asesoría considerados injustos.

¿Bajo qué principios de justicia debería funcionar el asesoramiento? Desde este punto de vista los principios claves han sido formulados ya desde la filosofía política y la pedagogía crítica y otras disciplinas. Existen varias coincidencias entre lo planteado por Domingo (2003) y Nieto (2001). Algunos de estos principios que proponemos para la asesoría son: la colaboración basada en un marco consensuado democráticamente de Justicia Social; la construcción de una

relación simétrica para facilitar el pensamiento crítico bidireccional; el diálogo democrático como herramienta de comunicación y construcción de aprendizaje.

Llevar a la práctica estos principios implica crear entornos de colaboración que permitan llevar adelante estrategias de comunicación y formación que se alejen de la figura asimétrica del experto y que fomenten el mutualismo crítico del trabajo entre pares. Si bien el punto de partida de la asesoría dependerá en gran medida de las condiciones iniciales, el proceso se dirige progresivamente hacia estos posicionamientos. Es posible encontrar estos principios éticos en planteamientos ya bien conocidos como el amigo crítico (Escudero, 2009) y el coaching reflexivo entre iguales (Rodríguez Marcos et al., 2011), ambas propuestas aplicadas en la formación de maestros.

Como se ha expuesto, la labor asesora a centros educativos es de larga data. En consecuencia existe una ingente cantidad de conocimiento reflexivo, experiencial y teórico generado por investigadores e investigadoras. Así lo expresan Domingo y Hernández (2008): “La teoría del asesoramiento está suficientemente fundamentada y ya posee una larga trayectoria de múltiples recorridos [...]” (p. 2). Este avanzado estado del arte facilita la creación de modelos bien fundamentados en sus orientaciones y funciones, estrategias e instrumentos. Sin embargo, la evaluación de los resultados, la eficacia, y una visión ética-política desde la Justicia Social para la asesoría y a través de la asesoría son aún puntos en desarrollo.

A partir de las evidencias y estudios revisados, se reconoce una importancia clave a los asuntos de evaluación de resultados de la asesoría. Estos aspectos resultan claves porque afectan la legitimidad del asesoramiento frente a la comunidad educativa y frente a la sociedad. Desde este planteamiento, defendemos que la legitimidad de la función de asesor no ha de construirse en torno al mito del experto, sino que se ha de fundamentar en las evidencias de la evaluación cualitativa y/o cuantitativa, y en el análisis y en la reflexión crítica de los resultados, intencionados o no intencionados, que genera.

Sin embargo, desde la mirada de la Justicia Social consideramos que hablar de calidad, eficacia y evaluación de resultados en el asesoramiento está incompleto

sin el eje ético y político de la Justicia Social. En otras palabras, no puede haber buena calidad ni buenos resultados si estos no han sido alcanzados mediante un proceso justo y, al mismo tiempo, no generan resultados justos.

Creemos importante tener una mirada amplia y crítica sobre el asesoramiento y sobre el conocimiento del cambio y la mejora que le subyace. Esta mirada amplia nos exige considerar este conocimiento como un problema. Desde este punto de vista situamos la investigación sobre asesoría dentro de lo que Marcelo (2000) ha llamado “el problema del conocimiento para el cambio”.

Creemos que se trata de un conocimiento problemático que no solo obedece a asuntos técnicos o procedimentales, sino que abarca cuestiones políticas e ideológicas (Marcelo, 2000) entretejidas con una compleja trama de intereses. Según Wrigley (2007) parte de este conocimiento legitimado se genera desde un paradigma reduccionista y estaría generando “una versión hegemónica de la Mejora de La Escuela que se preocupa de la gestión del cambio con independencia de a dónde pueda conducir ese cambio” (Wrigley, 2007, p. 36).

Conviene tener en cuenta algunas cuestiones críticas. Para ello creemos útil la noción de comunidades de interés. Según Marcelo (2000), hay al menos tres comunidades con intereses diferentes en los discursos de cambio: la comunidad investigadora; la comunidad política; y la comunidad docente. Según el autor se trata de “comunidades diferentes en sus intereses, procedimientos, culturas y medios” (Marcelo, 2000, p. 39). Si bien estamos de acuerdo con el fondo de este planteamiento, desde una mirada más actual y más justa habría que hacer visible los intereses de otros actores. Otros interesados en promover ideas de cambio y generalmente silenciados, marginados o invisibilizados por la investigación. Por ejemplo, la comunidad de estudiantes, la comunidad de padres, madres y tutores; la comunidad de los edunegocios; la comunidad de empresarios y sostenedores; las comunidades de pueblos originarios; la comunidad LGTB y otros grupos de interés.

En definitiva, es todo un desafío incorporar las aportaciones desde el ámbito de Justicia Social a la construcción de modelos de asesoramiento, asunto poco desarrollado. Si bien se han planteado aspectos críticos, principios éticos y

políticos, estos no están articulados bajo una propuesta de Justicia Social explícita. Sin embargo, si recogen varias ideas desde este marco pero no bajo esta etiqueta.

Es importante clarificar que nos interesa poner el foco en desarrollar un modelo de asesoría desde y para la Justicia Social. Aquí nos referimos a una mejora crítica y transformadora que apunta como mínimo a cuestionar un grupo de valores educativos y prácticas escolares instaladas desde planteamientos neoliberales.

Se considera que una visión de Justicia Social sobre el asesoramiento podría aportar mejoras con respecto al discurso crítico sobre asesoría y a la práctica asesora en sí. Desde este punto de vista, el supuesto fundamental es que una asesoría con visión de Justicia Social impactará en los actores de la educación, en la organización y las relaciones en los centros educativos y favorecerá indirectamente el desarrollo de una sociedad más justa.

Con ánimo de aportar en esta línea en el capítulo siguiente se hace una propuesta relacionando elementos basados en la revisión de la literatura de varias disciplinas. Esta propuesta de asesoramiento intenta relacionar y conformar un marco teórico empleando algunos elementos de los modelos de asesoría junto a un marco ético-político de la Justicia Social en los centros educativos.

Capítulo 3. Asesoramiento para la Justicia Social

En esta sección buscamos articular algunos elementos teóricos revisados en una propuesta de asesoramiento lo más coherente posible. Para ello, se comienza definiendo los supuestos fundamentales. Posteriormente, se definen cuestiones relativas a la labor asesora desde la perspectiva de Justicia Social con la cual nos comprometemos.

El marco teórico que aquí se propone está concebido como un marco de referencia de intención estratégica. Hacemos explícita una estructura y sus componentes esenciales para iniciar un proceso de asesoramiento a los actores de los centros educativos desde un marco Justicia Social. No se considera esta propuesta teórica como un constructo estático ni terminado, sino como un marco inicial para ser dialogado, construido y deconstruido en la práctica, según los intereses de los actores y los requerimientos de su contexto. La perspectiva ética e ideológica de la Justicia Social determina tanto nuestra concepción del asesoramiento como sus fines y prácticas.

Además de las reflexiones de la filosofía política, hemos sido influenciados por algunos planteamientos de la pedagogía crítica (Giroux y McLaren, 1989), desde el ámbito del trabajo social (Breton, 1994) y la orientación educativa (Bemak y Chung, 2005; Dowden, 2010; Singh et al., 2010).

3.1. Explicitando las bases ideológicas de la propuesta

Esta propuesta se basa en el compromiso con una visión ideal de Justicia Social y

del centro educativo para la Justicia Social. Asumimos que la Justicia Social es un constructo multidimensional, que llamamos marco normativo, fundamentado en la racionalidad de la ética.

El constructo que defendemos aboga por una evaluación crítica en la dimensión de distribución de recursos, resultados de aprendizaje y servicios; en la dimensión del reconocimiento de saberes, identidades y culturas; y en la dimensión de la participación en la discusión y toma de decisiones.

Los principios de Justicia Social que proponemos, organizados en este marco multidimensional no son inmutables ni estáticos. Tampoco son unos mandamientos en piedra para imponer en los centros educativos bajo una tecnología de asesoramiento. Deben ser considerados como un punto de partida para el imprescindible diálogo y reflexión permanente. Consideramos que el diálogo debe mejorar y situar esta propuesta en contexto, incorporando el disenso y también el consenso al marco. Es un marco abierto a la reelaboración permanente por parte de la comunidad educativa.

Definimos un centro educativo Justo y para La Justicia Social como una comunidad de aprendizaje y espacio micropolítico en constante configuración que desde procedimientos y relaciones justas tiene se propone como objetivo a) formar ciudadanos competentes que dominen el currículo interpretándolo críticamente, b) desarrollar una conciencia política y visibilizar injusticias en la comunidad local y global, c) formar directamente en Justicia Social desde perspectivas diversas, e) cuestionar las prácticas que generan injusticia, y f) promover y actuar por una sociedad más justa desde espacios formativos de acción.

En este marco, el término *Asesoramiento para La Justicia Social* se define como una propuesta de ayuda y apoyo a los actores de los centros educativos orientada a priori a los siguientes objetivos: a) Visibilizar situaciones injustas en los centros educativos y en la sociedad; b) Construir de forma participativa un marco de Justicia Social pluriversal en la comunidad; c) Ayudar y apoyar a los actores del centro en el cambio y la mejora de la organización, los procesos, las relaciones y los resultados educativos.

Al mismo tiempo, la propuesta de asesoramiento se construye sobre principios

relacionales de Justicia Social que se aplica a sí misma y que afectan su práctica. Se aboga por un asesoramiento coherente entre lo que promueve y los procesos que se deciden para lograrlos. Exponemos nuestra visión teórica del asesoramiento para la Justicia Social en los apartados a continuación.

3.2. Repensando el asesoramiento desde una perspectiva de Justicia Social

En esta sección se discute y propone un modelo teórico de asesoría para la Justicia Social destinado a enmarcar la práctica asesora en centros educativos que imparte la educación formal. Se emplea el término modelo en un sentido amplio, compresivo y dinámico. Se entiende por modelo un marco de referencia interpretativo que sirve para comprender la interacción de asesoramiento (Nieto, 2001). El modelo que aquí se propone se trata de un marco de referencia de intención estratégica que representa una estructura y sus componentes esenciales. Esta propuesta no se considera como un constructo estático ni terminado, sino más bien es un marco inicial para ser dialogado, construido y de-construido en la práctica.

3.2.1. Principios de Justicia Social para el asesoramiento

Los principios de Justicia Social que aquí se proponen, entendidos como aseveraciones normativas, proceden de la reflexiones de la filosofía política de autoras como Fraser (1998) y Young (1990, 2001). Estos principios han sido planteados para las instituciones sociales y otros ámbitos macro. Aquí los adaptamos y situamos en el marco de la práctica de asesoramiento a centros educativos.

Entendemos por principio de Justicia Social una aseveración normativa que goza de algún nivel de consenso. Esta aseveración se fundamenta en la racionalidad de la ética y permite evaluar y juzgar la práctica. Según Robinson (2013), un principio de Justicia Social puede hacer explícito derechos, deberes y actuar como regulador.

Quisiéramos hacer explícitos algunos de estos principios éticos que marcarán el

derrotero de lo que aquí llamamos asesoramiento para la Justicia Social. Desde nuestro punto de vista, los principios éticos fundamentales en los que ha de construirse una asesoría justa y para la Justicia Social son: el principio de adhesión y participación voluntaria, la igualdad de estatus entre los participantes, la participación de todos los participantes y afectados por el proceso en la toma de decisiones, resolución colaborativa de problemas y conflictos, una distribución simétrica de derechos y deberes, y por último el principio de igualdad de responsabilidad ante los resultados.

Desde nuestro punto de vista, la realización de estos principios garantizaría un equilibrio de poder, evitaría la imposición de colonialismos, promovería el compromiso profesional con la mejora, distribuiría el control del asesoramiento entre los participantes y fomentaría un equilibrio en la responsabilidad ante los logros del proceso.

3.2.2. Definiendo el asesoramiento: ¿asesoramiento para qué?

Entendemos el asesoramiento para la Justicia Social como una práctica de ayuda y apoyo que toma partido por una visión del centro educativo como organización que aprende para transformar a las personas y a la sociedad. Coincidimos con Joaquín Sallán (2000) en que “el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente” (p. 33). Una vez que se llegue al estado de consciencia, se requiere tomar una postura. Creemos que esta misión de la que habla el autor ha de construirse desde una organización con miembros conscientes de la política y la micropolítica, en una cultura de empatía, pensamiento crítico, de empoderamiento mutuo y que se muestran activos y creativos en su entorno para solucionar los problemas de Justicia Social que perciben.

Empleando el concepto de Bolívar (2001) de capacidad interna de cambio, entendida ésta como la metacapacidad del centro educativo para resolver por sí mismo los problemas didácticos o organizativos, el asesoramiento para la Justicia Social busca movilizar una capacidad específica de cambio en el centro educativo

ayudando y apoyando a sus protagonistas. Se entiende que esta metacapacidad está conformada por el acervo de habilidades, conocimiento, estrategias de toma de decisiones, formación profesional y experiencias con la que cuenta el centro educativo para movilizar el cambio y resolver problemas en forma autónoma.

Esta capacidad específica que buscamos desarrollar se puede nombrar como la capacidad de cambio para la Justicia Social del centro educativo. Esta capacidad es la puesta en acción de las habilidades, el conocimiento, estrategias para la toma de decisiones, en el marco de una cultura de empatía, pensamiento crítico, empoderamiento, compromiso voluntario y creatividad de los miembros para solucionar sus propios problemas, proponer en abierto instrumentos, estrategias y compartirlos con otros miembros de su organización o actores externos. Esta capacidad de cambio para la Justicia Social puede observarse a partir de la historia y experiencia acumulada del centro educativo para llevar a cabo procesos de cambio y resolución de situaciones socialmente injustas, en las áreas de distribución, reconocimiento y participación.

Este asesoramiento ofrece soporte tanto para el trabajo de aula y también busca facilitar el desarrollo de la Justicia Social fuera del aula, en el espacio micropolítico de la organización y en la comunidad cercana al centro. Recogemos lo planteado por Picower (2012) y lo aplicamos al asesoramiento:

La Educación para La Justicia Social está incompleta sin que el profesorado y los estudiantes se involucren en acciones de cambio fuera del aula, porque, como argumenta un grupo de profesores activistas, NYCore (2001), “la lucha por la Justicia Social no finaliza cuando suena la campana del centro”. (p. 7)

Desde nuestra visión se trabaja bajo el supuesto de que el asesoramiento para la Justicia Social puede ayudar y apoyar a los actores en la transformación de la organización, especialmente en los procesos de enseñanza y las relaciones en el centro educativo, y también en desarrollar prácticas de activismo en favor de la comunidad que les rodea. Este impacto se traduce en la mejora de indicadores y evidencias de Justicia Social definidas, generadas y recogidas por la propia comunidad en función del marco de Justicia Social que han acordado.

Uno de los peligros de nuestra visión es caer en el adoctrinamiento y conviene

disminuir esta probabilidad. Creemos que el riesgo de adoctrinamiento puede atenuarse empleando el desarrollo de múltiples perspectivas y con espacio para el pensamiento propio y divergente, enmarcado por ejemplo dentro de los planteamientos del Consenso de Beutelsbacher (Itxaso, 2011) pero sin renunciar a visibilizar la ética, las lógicas y los efectos de las mismas. Consideramos, sin embargo, que no debemos renunciar al compromiso con los grupos desfavorecidos, los sin voz y desempoderados.

El asesoramiento para la Justicia Social tiene por pilares la visibilización de situaciones injustas, la toma de consciencia política y el desarrollo del pensamiento crítico, el llamado a la acción de los actores de la educación en el contexto de los centros educativos y su comunidad. A esta mirada incorporamos un énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, el empoderamiento de los profesionales, estudiantes y todos los miembros de la comunidad que carecen de poder, hasta conseguir y sostener una simetría que garantice la valoración mutua, el diálogo y espacios pluriversales. Desde este marco proponemos una conceptualización específica del logro del centro y del logro del asesoramiento.

3.2.2.1. Visualizando los logros de Justicia Social

Inspirados por la idea de Wrigley (2007) que propone ampliar la visión de éxito y logro en el marco de la mejora escolar, que en su opinión y también la nuestra es reduccionista, proponemos algunas ideas para ampliarla desde nuestro interés de Justicia Social.

Desde esta visión de asesoramiento se espera que los logros de organización evidencien la mejora de las prácticas educativas hacia grupos desfavorecidos, una mejor distribución de los servicios entre grupos sociales, que la voz de todos los grupos sociales dentro de la escuela sea oída, que se incluyan los saberes y perspectivas marginadas del currículo.

También se espera que los miembros puedan ejercer la participación en la toma de decisiones y que se creen y pongan en práctica estrategias para implementarlo. Por supuesto también esperamos que estos logros contribuyan directa o indirectamente a mejorar los aprendizajes académicos y reducir la brecha de resultados entre los

grupos sociales, como ya han demostrado algunas investigaciones bajo una aproximación dialógica y participativa en todo el proceso (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Padrós, Duque y Molina, 2011; Rudduck y Flutter, 2007). En palabras de Holcomb-McCoy (2007) “una perspectiva de Justicia Social reconoce el rol que los valores de la cultura dominante tienen en delinear el fracaso y el éxito educativo de los jóvenes, como queda en evidencia en la brecha de aprendizajes” (p.18). Y por supuesto, también consideramos que un centro educativo más justo generará un mejor bienestar en los profesionales, estudiantes familias y comunidad. Y este bienestar también ha de valorarse como un logro relevante.

En teoría los objetivos mencionados han de manifestarse en una mejora de los logros de aprendizaje, logros organizativos, logros en el bienestar de los miembros y logros en la comunidad. Nuestra definición de logro es amplia, en la cual esperamos observar logros académicos y también logros en cambios organizativos. También esperamos apreciar logros en la mejora de las relaciones entre los miembros, en el bienestar emocional de los actores y que los miembros desarrollen trayectorias de activismo y servicio social, tanto en el espacio interno del centro como en la comunidad que les rodea. Estos logros serán considerados justos si la valoración de los actores basada en evidencias demuestran que los procesos han respetado los principios de Justicia Social definidos.

Abogamos por explorar nuevas formas de ponderar los logros de los centros educativos. Desde una mirada de Justicia Social que busca impactar en la sociedad tiene sentido, por ejemplo, valorar las trayectorias de los estudiantes una vez que egresan del centro. ¿En qué posiciones sociales se desempeñan? ¿Qué valores defienden? ¿Qué áreas profesionales han elegido? ¿En qué trabajos se desempeñan? Sin duda una evaluación del logro de este tipo es compleja, pero consideramos indispensable explorar las posibilidades de salir de la evaluación y medición ya tradicional del logro de las escuelas a partir de exámenes estandarizados de aprendizajes.

3.2.2.2. Algunos principios de justicia para el centro

Queremos hacer explícito también los principios de Justicia Social que defendemos en el marco de la mejora de los centros educativos. Defendemos la equidad en la distribución de servicios, aprendizajes y recursos. Pero una equidad entendida como prioridad a los desfavorecidos y que carecen de privilegios. Equidad como una discriminación positiva en favor de los que más necesitan para disminuir o atenuar las brechas de resultados, de poder y de acceso a experiencias de aprendizaje enriquecedoras y de alto valor.

Otro principio que defendemos es el reconocimiento de saberes, culturas, identidades. Este reconocimiento ha de estar explícito en el currículo y en los símbolos de la cultura escolar. Ha de estar expreso en las prácticas de aula.

En el ámbito relacional del reconocimiento defendemos que las relaciones entre los miembros se basen en la igualdad de estatus y en el reconocimiento recíproco. Esto implica un cuestionamiento a las jerarquías normalizadas y legalizadas en la organización escolar y las relaciones humanas. También en consecuencia nos interesa defender el equilibrio de poderes dentro de la organización. Entendido el poder como la capacidad de influir de los miembros y los grupos sociales en la toma de decisiones que les afectan.

Defendemos también una participación de todos los afectados en la toma de decisiones en la organización, en su propio aprendizaje y en la mejora de su centro. Consideramos estos principios como los mínimos posibles para repensar desde ellos la mejora del centro educativo.

3.2.3. Objetivos específicos del asesoramiento

En la sección precedente expusimos algunas cuestiones para dar sentido a la práctica. Expusimos la finalidad ideológica, algunos principios de Justicia Social para el asesoramiento y el centro, y planteamos algunos desafíos para ampliar el logro en el asesoramiento y el centro.

Para lograr estas definiciones y compromisos proponemos aquí una serie de objetivos de asesoramiento, creados a partir de la revisión de la literatura. En este

sentido, consideramos objetivos clave: visibilizar situaciones injustas, desarrollar la empatía, la concienciación y el pensamiento crítico, empoderar a los que carecen de poder y llamar a la acción y al cambio. Explicamos y fundamentamos con más detalle el sentido que damos a estos objetivos a continuación.

3.2.3.1. Visibilización de las injusticias sociales

Entendemos por visibilización de las injusticias sociales el proceso de recoger, interpretar y difundir las evidencias generadas por prácticas injustas en el centro educativo y en la sociedad. Como plantea Wasonga, “el llamado a la Justicia Social y la comunidad democrática se puede llevar a cabo través de una mayor comprensión de los conceptos y prácticas que las perpetúan”. (2009, p. 201)

Se trata de hacer la organización transparente. Esto implica sacar a la luz situaciones porque no es posible dialogar ni mejorar lo oculto o lo invisible. La naturaleza de estas evidencias es amplia y abarca desde datos cuantitativos (estadísticas locales, nacionales, globales) hasta evidencias cualitativas que recojan relatos desde los actores en los centros.

Desde nuestro punto de vista el conocimiento y la difusión de estas evidencias, la generación de diálogo en torno a cada caso, la interpretación crítica y empática desde los espacios locales, puede ser el punto de partida para iniciar un proceso de mejora desde la perspectiva de la Justicia Social. En nuestra mirada de visibilización de injusticias juega un rol clave la investigación como herramienta para la acción y que cuenta con legitimidad y credibilidad social. Una herramienta que ofrece una serie de haceres para oír las voces y, sobretudo, prestar atención a estas voces.

Parte de la visibilización es también comunicar estas evidencias recurriendo a una diversidad de herramientas para la comunicación, audiovisuales, de naturaleza expositiva, como también artística. Junto a este proceso de comunicación es necesario construir dialógicamente un discurso con categorías específicas para el análisis de las injusticias. Compartir estas categorías en el diálogo para el aprendizaje puede facilitar que los actores también las usen en su propio discurso con el cual puedan explicar sus problemas y acciones a otros. El proceso de

visibilización de las injusticias puede emplear estrategias y conceptos de la educomunicación o la comunicación para el cambio social (Baranquero Carretero, 2007).

3.2.3.2. Empatía, conciencia crítica y pensamiento crítico

Hemos intentado hacer más precisos y robustos los términos usados habitualmente dentro de las propuestas de educación para la Justicia Social, como sensibilización y concienciación. En este sentido hemos optado por hablar de empatía hacia los desfavorecidos, en lugar de sensibilización. Y hemos optado por emplear el término pensamiento crítico y conciencia crítica en lugar de concienciación. Esto nos permite clarificar un poco más qué queremos decir y conectar con otras propuestas teóricas que aporten una mirada más actual sobre estas cuestiones. Si bien la empatía, la conciencia crítica y pensamiento crítico se pueden abordar de forma separada, optamos por tratarlos en forma conjunta ya que los consideramos complementarios e interrelacionados.

Gerdes, Segal, Jackson y Mullins (2011), desde el campo del trabajo social, defienden la importancia teórica y práctica de la empatía, con la cual comulgamos, y lo expresan de la siguiente forma: “una vez que tenemos una comprensión empática sobre la discriminación, la injusticia, o la desigualdad, estamos en mejores condiciones para tomar medidas que promueven la Justicia Social” (p. 117). Desde su punto de vista, es posible “aprender a usar el conocimiento, valores, y habilidades, fundamentados en la empatía, para tomar acciones empáticas conscientes” (p. 109). Los autores y autoras revisan un conjunto de evidencias que sugieren que la empatía es relevante en la relación profesional-cliente (*practitioner-to-client*), en el desarrollo moral, en las relaciones padres/madres-hijos y en las relaciones entre iguales. Sin embargo, pese a estas evidencias, la “empatía no ha sido siempre bien articulada como un concepto comunicable y enseñable” (p. 110).

Gerdes y colaboradores (2011) proponen un marco que comprende la empatía en tres componentes: a) la respuesta afectiva a las emociones y acciones de otros, b) el procesamiento cognitivo de la respuesta afectiva propia y también de la

perspectiva personal de otro, c) y la toma consciente de decisiones para tomar acciones empáticas. En palabras de las autoras: “Comprendemos y enfatizamos que la empatía experimentada por humanos contiene elementos afectivos, cognitivos y de toma de decisiones entremezclados” (Gerdes et al., 2011, p. 116). Este planteamiento tripartito y complejo de la empatía es coherente con nuestra visión y nos aporta un sustento teórico sobre algo que esperamos desarrollar en el proceso de asesoramiento, como concepto para la relación asesor-asesorado y como concepto para desarrollar en la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares.

Lo que aquí llamamos conciencia crítica para la Justicia Social está inspirado en los planteamientos sobre concienciación de Freire (1974) y también en lo que otros autores y autoras llaman conciencia crítica (Kumagai y Lypson, 2009). La definimos como comprender lo que uno es y su posición social al mismo tiempo que se desarrolla el pensamiento crítico.

Para Kumagai y Lypson (2009) la conciencia crítica asume que los sujetos no viven aislados sino en relación con los otros. El desarrollo de la conciencia crítica implica estar en alerta reflexiva con las diferencias de poder y privilegios que acontecen en las relaciones sociales. “El desarrollo de este tipo de conciencia, un proceso que Freire (1974) llama “concientización”, es cognitivo, afectivo y conduce a un discurso comprometido, a la resolución colaborativa de problemas y la re-humanización de las relaciones entre humanos” (Kumagai y Lypson, 2009, p. 783).

También estamos de acuerdo en lo planteado por Kumagai y Lypson (2009) sobre la complementariedad entre el pensamiento crítico y la conciencia crítica. Estos autores junto a Burbules y Berk (1999) entienden el pensamiento crítico como la búsqueda de razones y evidencias basada en el dominio de ciertas habilidades como aprender a identificar formas inválidas de argumentación, conocer cómo hacer y defender distinciones, entre otras.

Burbules y Berk (1999) recalcan que no basta con una visión del pensamiento crítico fundamentada solo en el dominio de habilidades cognitivas sino también en las disposición a pensar críticamente. En este sentido hablan de pensadores

críticos de “sentido débil” (*weak sense*), individuos que demuestran pensar críticamente solo cuando se les pide hacerlo, y de “sentido fuerte” (*strong-sense*), individuos que tienen incorporado el pensamiento crítico en su forma de vida.

Consideramos que formar pensadores críticos de sentido fuerte, conscientes de quiénes son y capaces de llevar a cabo acciones empáticas puede aportar a la mejora de las relaciones en centros educativos, en la enseñanza y contribuir al cambio social.

3.2.3.3. Empoderamiento de los que carecen de poder

Según Breton (1994) el concepto de empoderamiento tiene sentido aplicarlo a la gente que carece de poder, “no a la gente que tiene poder pero elige no ejercitarlo, tampoco a la gente que siente o tiene la sensación de que carece de poder, sino a la gente que está efectivamente privada de poder” (p. 23).

Breton (1994) plantea que los componentes necesarios del empoderamiento son esencialmente cinco:

- 1) La acción social. La acción social se concibe como actos de transformación orientados a la eliminación de la opresión y basada en la praxis de Freire (1974), es decir, entendida siempre como reflexión en la acción y acción reflexiva.
- 2) La conciencia política. La autora interpreta esta noción como ser consciente de sí mismo como ser político, es decir como una “persona que tiene el derecho de participar y de elegir cómo participar en la escena política” (Breton, 1994, p. 25). Además tener conciencia política incluye ser consciente de que la situación personal está relacionada e influenciada por fuerzas socioeconómicas y políticas. También requiere ser consciente de uno mismo como miembro de un grupo o grupos sociales en sentido étnico, económico, físico, mental, de género u otros estatus similares. Este proceso puede facilitarse y desarrollarse dentro de la participación de un grupo.
- 3) Derecho a decir y derecho a tener voz. Esto implica un proceso de aumento de conciencia en niños y adultos. Los adultos o niños no han de aceptar no tener voz y no tener algo que decir frente a un tema. El empoderamiento en este sentido

implica una liberación de la carencia de voz y del silencio. Breton (1994) vincula del derecho a decir con derecho a participar en la creación y el derecho a acceder a los recursos:

Sin embargo, debe ser enfatizado que el derecho a tener algo que decir incluye el derecho a participar en el diseño y la creación de nuevos recursos o la coproducción de servicios públicos y también el derecho a participar en la distribución de recursos y no solo el derecho a acceder a los recursos existentes. (Breton, 1994, p. 27)

4) Reconocerse a sí mismo y ser reconocido como competente. Esto se refiere a aprender a usar la voz propia en forma competente en el entorno. Para Breton (1994) el término competencia tiene un sentido de competencia ecológica, y la define como una interacción entre las destrezas y habilidades personales, los factores motivacionales (tales como actitudes de esperanza, autoconfianza y respeto, y la sensación de controlar el destino propio) y las características medioambientales (oportunidades, desafíos y barreras en las dimensiones física, social, económica, política y cultural). Esta competencia es clave y a la vez un recurso personal para hacerse oír y para presionar e influir a personas e instituciones.

5) El uso del poder. Este ámbito del empoderamiento consiste en identificar, comprender y utilizar para los propios intereses los recursos de poder positivo y negativo. Para la autora, las fuentes de poder positivas consisten, entre otras cosas, en el dominio del dinero, el conocimiento de la legislación favorable y el sistema judicial; en la posesión de información, conocimiento y acceso a canales de comunicación y medios; en el uso de grupos de apoyo y redes de contacto, el carisma personal, la habilidad de recompensar, y el logro de posiciones, títulos y roles sociales valorados; controlar algunos recursos esenciales, así como la energía personal, el valor y la convicción. Si el uso del poder positivo resulta insuficiente para producir los resultados deseados, Breton (1994) sugiere que los desempoderados pueden utilizar los recursos de poder negativo para influir en los resultados. La principal fuente de poder negativo es la capacidad de negarse: de negarse al consentimiento, negarse a dar apoyo y negarse a participar.

3.2.3.4. Llamado a la acción y al cambio: formar para el activismo social

La concienciación no es suficiente para efectuar el cambio (Montaño et al., 2002). Tampoco la empatía por sí sola. Es necesario ligar conciencia, empatía y empoderamiento con la acción. Se necesita activar las ideas de Justicia Social en situaciones concretas (Ayers, 2001). Este proceso de activación de ideas es lo que se ha denominado praxis. “El concepto de praxis -acción informada por la reflexión crítica y el diálogo- es central en la literatura de la pedagogía crítica” (Montaño et al., 2002, p. 266). Para Darder (1991), si la teoría se aparta de la praxis se convierte en simple verbalismo. Según este autor solo somos seres en praxis cuando aceptamos nuestra situación como una condición desafiante y somos capaces de cambiar su sentido por medio de la acción consciente.

Desde nuestro punto de vista, la implicación en la comunidad y el compromiso sostenido son elementos claves para vivir en praxis. Es decir, llamar a la acción y al cambio y vivir en ella comienza por una decisión individual y continúa con la incorporación voluntaria al proceso de mejora. Bajo la etiqueta de llamado a la acción y al cambio incluimos una serie de actos surgidos desde la comunidad orientadas a la concienciación y al compromiso de otros miembros con principios de Justicia Social. Esta implicación de otros es clave para generar una bola de nieve de cambio.

El llamado a la acción y al cambio emplea el activismo social como herramienta pedagógica y de concreción de los ideales que promueve en la sociedad. Para Picower (2012), todo el trabajo de la educación para la Justicia Social converge en proveer a los estudiantes con las herramientas que necesitan para actuar por la justicia. Nosotros desde el asesoramiento para la Justicia Social agregaríamos a esta convergencia al profesorado, a los padres y madres, a directivos y a todos y todas los que puedan ser convocados desde el centro educativo. No se trata solo de conocer las situaciones injustas, ser empáticos con los que las padecen, empoderarse y ser conscientes críticamente, sino que es necesario saber cómo cambiar la situación. Comprender y saber usar el conocimiento emancipatorio (Habermas, 2015).

En este marco entendemos por activismo social el proceso de cambio de situaciones injustas a través del conocimiento emancipatorio puesto en acción. Esto implica formación en estrategias de presión política, comunicación de los propósitos y la visión, organización de movimientos sociales y otras herramientas políticas que han sido usadas a lo largo de la historia para conseguir mejoras sociales.

3.2.4. Rol del asesor

¿Cómo se define el rol del asesor en el marco del asesoramiento para la Justicia Social? En primer lugar, la figura del asesor educativo para la Justicia Social se concibe como un intelectual crítico transformador, visibilizador de las injusticias y empático con quienes la sufren, consciente de su posición social y empoderador de otros. Un profesional que ayuda, apoya y desde su posición busca implicar sin dependencias a otros profesionales y miembros de la comunidad educativa en la utopía de la Justicia Social en el marco del centro educativo.

El objetivo no es que el asesor se hiperresponsabilice y se haga imprescindible, sino que vaya tejiendo un entorno de colaboración de sinergia en autonomía creciente. Consideramos su rol como un dinamizador que va demostrando y provocando la implicación voluntaria de los actores a través de procesos de visibilización de las injusticias sociales como punto de partida. Paulatinamente el asesor buscará avanzar hacia nuevos niveles de conciencia, una cultura de pensadores críticos fuertes e iniciar procesos de empoderamiento para restablecer el equilibrio de poder, entre otras acciones. Animará a otros a crear y compartir las soluciones a los problemas y asumir responsabilidades en función de sus intereses.

3.2.5. El saber, competencia y experiencia del asesor

El asesoramiento para la Justicia Social funcionará mejor con una formación específica por parte del asesor o el grupo de asesores. Esta formación requiere conocimientos profundos de la complejidad de las dinámicas de los centros educativos desde varias perspectivas de Justicia Social.

¿Cuáles han de ser los elementos distintivos de este saber? Desde este punto de

vista estos elementos distintivos son similares a los que ya se han reflexionado para la formación docente para la Justicia Social (ver por ejemplo Bettez, 2008; Cochran-Smith, 2004; Krichesky et al., 2011; Michelli y Keiser, 2005). Esto puede resumirse en una formación desde una perspectiva crítica, que desarrolle en los profesionales las habilidades y el liderazgo para ser agentes de cambio y que permita un profundo conocimiento de varias perspectivas de Justicia Social, desde el ámbito de la filosofía política y también aplicadas a la educación.

Este tipo de formación puede beber del amplio espectro de saberes y discursos acumulados que son complementarios y pueden articularse en torno a la categoría de Justicia Social. Para Hytten y Bettez (2011) resultan claves en este sentido conocer las aportaciones de la filosofía política, la educación democrática, la pedagogía crítica, la educación multicultural, la educación anti-opresiva, entre otros. Si bien se desarrollan desde marcos teóricos más específicos, algunos de sus planteamientos aportan elaboradas categorías para que el asesor pueda construir una visión de Justicia Social aplicada a la educación y para que pueda ayudar a otros a que también construyan su propia visión.

3.2.6. La relación entre asesor, asesorados y comunidad educativa

La relación asesor y asesorado se construye en un contexto profesional basado en el principio de reconocimiento recíproco e igualdad de estatus (Fraser, 2000) de todos los actores participantes. El principio de igualdad de estatus ya ha sido planteado por Rodríguez Romero (1996) y Nieto (2001) para el asesoramiento, pero no desde un marco de Justicia Social explícito.

Desde nuestra visión de Justicia Social este principio implica el reconocimiento de la profesionalidad, el conocimiento y de la experiencia de los actores de la educación. En otras palabras, los participantes de la relación profesional de asesoramiento han de reconocer el derecho a voz del otro y el derecho a participar en la toma de decisiones en los asuntos que les afecten.

El asesoramiento para la Justicia Social recoge alguno de los planteamientos relacionales de la educación para la democracia y del movimiento de escuelas democráticas (ver por ejemplo Feito y López, 2008; Beane y Apple, 1999, 2002).

Esto implica que los participantes asumen el compromiso de resolver los conflictos a través del diálogo abierto, informado, transparente, con participación vinculante de los actores involucrados en todo el proceso. Esto implica que los participantes de esta relación profesional asuman un compromiso con una visión de Justicia Social críticamente reflexionada y consensuada entre las partes, evitando en el proceso mecanismos de opresión y discriminación de cualquier índole e incorporando los disensos si los hubiere.

3.2.7. Funciones específicas

Profundizando en las funciones específicas es importante revisar algunas ideas que enmarcan estas funciones y le dan sentido. Primero, las funciones del asesor han de plantearse considerando siempre que éste ha de ser prescindible en el futuro. En el marco de un asesoramiento compartido, Domingo (2001b) apunta que “el asesor ha de hacerse prescindible paulatinamente y repartir sus funciones entre los miembros del equipo docente encargado de llevar a buen puerto su proyecto de cambio” (p. 186).

También es importante recoger la idea de que el asesoramiento no necesariamente debe estar en manos de asesores profesionales, sino también estas funciones pueden ser ejercidas entre pares cuya diferencia y legitimidad podría provenir de la experiencia. Domingo (2001b) plantea que las funciones asesoras pueden ser repartidas entre los agentes de cambio en la comunidad de trabajo:

Desde una perspectiva de desarrollo y una práctica emergente de la reconstrucción escolar de corte crítico, que proclama el valor del conocimiento generado en la comunidad de trabajo o profesional plenamente inscrita en el contexto de trabajo, serán los propios profesores quienes diseñan, producen, implementan, cuestionan, etc. sus propuestas curriculares y en las que la función asesora es repartida y compartida entre todos los agentes de cambio. (Domingo, 2001b, p. 184)

Bajo el principio de empoderar a los profesionales y otros actores de la comunidad educativa, especialmente a los que no tienen poder, el asesoramiento para la Justicia Social es un modelo abierto a explorar estrategias e instrumentos para construir relaciones de asesoramiento simétricas. Este tipo de relación ya se ha llevado a la práctica en propuestas de asesoramiento entre pares, amigo crítico o

asesoramiento colaborativo. Consideramos importante tener en cuenta que si no surge esta relación en forma natural, el asesor ha de trabajar para construirla.

También recogemos la idea, muy en la línea del principio de participación de todos los afectados en la toma de decisiones, planteada por Domingo (2001b):

La función y rol del asesor/a, así como de las tareas de las que se responsabilizarán en cada centro concreto deben ser fruto de un proceso dialéctico de debate, negociación y consenso [...]” (p. 187)

Es importante destacar que en esta propuesta teórica no interesan por ahora las funciones enmarcadas en otros modelos de asesoramiento, ya bien revisadas y analizadas por otros autores (ver por ejemplo Domingo, 2001b; Romero, 2006). Interesan aquellas funciones consideradas distintivas e imprescindibles para llevar hacia adelante una mejora aspectos claves desde una mirada de Justicia Social.

A partir de un estudio de caso sobre orientadores como agentes de Justicia Social realizado en un centro educativo en contexto multicultural norteamericano, Li y Vázquez-Nuttall (2009) proponen que los orientadores, y aquí hacemos la extensión de estas ideas y reflexiones a los asesores, desarrollan las siguientes funciones. Si bien ellos las describen como características del asesor, pueden extrapolarse como funciones, entendiendo función como la descripción de un ámbito de acción o tarea del asesor en el centro educativo. Según este autor los orientadores: 1) Incrementan, en primer lugar, su propia competencia multicultural, y consideran el contexto social, económico, ambiental, político y cultural del asesoramiento (*consultation*); 2) Son conscientes de los asuntos de Justicia Social específicos del centro educativo en el que trabajan; 3) Promueven una colaboración justa entre la escuela y las familias; y 4) Realizan un llamado a un tratamiento justo hacia los estudiantes divergentes en lo cultural y en lo lingüístico.

Las funciones descritas basadas en Vázquez-Nuttall (2009) nos parecen plausibles, pero consideramos que hay otras funciones que no hemos encontrado para el asesoramiento pero que son relevantes desde el punto de vista de la Justicia Social. Proponemos las siguientes funciones:

1) Visibilizar las injusticias en el centro educativo y en la sociedad. Esta

visibilización implica mostrar casos y valorarlos aplicando un marco analítico de Justicia Social consensuado. Esta visibilización implica mostrar evidencias, sensibilizar y desarrollar empatía con las víctimas de injusticias. El supuesto que subyace a este planteamiento es que ver las situaciones injustas y el desarrollo de la empatía hacia el que sufre son elementos para la adquisición de conciencia acerca de las problemáticas de injusticias en el centro educativo. Con respecto al desarrollo de la empatía existe variada bibliografía en la que se pueden encontrar marcos teóricos y prácticas para desarrollarla (Dolby, 2012; Gerdes, et al., 2011; Segal, 2011).

2) Formación en Justicia Social aplicada a la enseñanza, la organización y las relaciones en el centro y la evaluación. Se buscaría aportar elementos teóricos para la comprensión y creación de discursos que permitan dar sentido a estas problemáticas previamente concienciadas. El asesor puede recoger y sistematizar las aportaciones de las investigaciones y reflexiones sobre formación del profesorado para la Justicia Social y sobre cómo el profesorado puede preparar a los estudiantes para la acción social. Vale la pena mencionar que los hallazgos de Storm (2012) en esta materia indican que los estudiantes que han recibido formación en Justicia Social declaran que las actividades experienciales (reales) han incrementado su nivel de conciencia, empatía, confianza y conocimiento sobre herramientas para la acción social. Por tanto, las evidencias sugieren que este tipo de estrategias formativas son adecuadas.

3) Evaluación de la Justicia Social en el centro y la implementación de procesos de evaluación para la Justicia Social. Este proceso es de vital importancia actualizar y recoger evidencias sobre las problemáticas no percibidas, las demandas explícitas de Justicia Social y ponderar los progresos de una manera rigurosa. La investigación acción participativa cuenta con un marco metodológico robusto para llevar adelante esta práctica de evaluación de la Justicia Social durante el proceso (ver por ejemplo Cammarota y Fine, 2008; Cammarota y Romero, 2011).

La función de evaluar la Justicia Social está menos desarrollada en el campo de la escuela como organización. Sin embargo, desde el campo de la psicología existen

varios aportes de evaluación cuantitativa. Por ejemplo, la medición de la percepción de la Justicia Social bajo la etiqueta de justicia organizacional (ver por ejemplo Colquitt, 2001; Colquitt et al., 2001; Cropanzano y Greenberg, 1997). La medición de la empatía hacia el que sufre injusticias cuenta con investigaciones que indagan la confección de indicadores (Gerdes, Lietz y Segal, 2011). También se han documentado experiencias cualitativas sobre evaluación del empoderamiento de padres y madres (ver por ejemplo Cooper y Christie, 2005). En fin, existen propuestas que podrían emplearse para evaluar varios de los objetivos y funciones propuestos para el asesoramiento.

La evaluación para la Justicia Social se encuentra actualmente en desarrollo. Desde la filosofía política, Young (1990) ha propuesto un marco de categorías conocido como *las cinco caras de la opresión* que puede ser adaptado al contexto de la escuela para una evaluación cualitativa de las prácticas y la organización desde una perspectiva de Justicia Social. Todas estas investigaciones y los instrumentos que aportan pueden ser empleados como herramientas para el buen desarrollo de la función de evaluar la Justicia Social en el centro educativo. Sin embargo, con alta probabilidad el asesor y los actores participantes han de hacer uso de sus facultades creativas para crear y encontrar formas adecuadas de evaluar los progresos en Justicia Social según los objetivos que se propongan.

Algunas reflexiones y una propuesta sobre qué es la evaluación para la Justicia Social se pueden encontrar en Murillo e Higalco (2015). La autora y el autor definen la evaluación para la Justicia Social como una “evaluación “para” el aprendizaje y no “del” aprendizaje, inclusiva, culturalmente sensible, participativa y democrática, crítica, que promueva la acción social, del desarrollo integral, optimista, interdisciplinar y justa” (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 43).

4) El empoderamiento de los miembros de la organización también es una función clave. Desde la investigación en el ámbito de trabajo social, bajo la etiqueta de prácticas orientadas al empoderamiento (*empowerment oriented practices*) se han hecho aportes que pueden facilitar la fundamentación de esta función. Para Breton (1994) el “empoderamiento se define como ganar control sobre la propia vida, esto es, ganar control sobre los factores que son de importancia crítica para el

propio estado de opresión o desempoderamiento” (p. 24). Como se expuso en la sección anterior, para esta autora, el empoderamiento se compone de la acción social reflexiva, conciencia política, ejercer el derecho a decir y tener algo que decir, el reconocerse uno mismo y ser reconocido por otros como competente. Desde el punto de vista del asesoramiento para la Justicia Social, una función del asesor es contribuir a empoderar a los actores de la comunidad educativa que carecen de poder en el contexto del centro educativo.

Sin embargo, consideramos que estas funciones del asesoramiento quedan abiertas a la expectativa de los desafíos de la realidad de los centros. Podríamos resumir lo anterior en una función de investigador participante y otra de formador. Intenta apoyar y ayudar a desarrollar coherentemente las visiones de los actores y la utopía de Justicia Social, y al mismo tiempo propone tejer un entorno de trabajo enriquecido, desafiante y contextualizado.

3.3. Una propuesta para los centros educativos en Chile

Hasta el momento este marco teórico ha sido pensado y repensado en un escritorio y frente a un ordenador. Se basa en un grupo de investigaciones generadas principalmente en otros contextos: norteamericano y español. El desafío para la implementación es situar el modelo en el contexto del sistema educativo chileno. ¿Es factible una propuesta de asesoramiento de Justicia Social en un sistema educativo de cuasi mercado, de inspiración neoliberal, con una toma de decisiones jerarquizada?

En este marco creemos necesario explorar nuevas formas de asesoramiento que puedan romper y abrir brechas en un sistema educativo diseñado para ser controlado por el “sostenedor”. La figura del sostenedor hace referencia al dueño o titular del inmobiliario, al representante legal del centro, administrador de la organización, quien cuenta con poder de contratar y despedir a los profesionales y asistentes y proponer un proyecto educativo propio. Desde nuestro punto de vista la palabra sostenedor es un eufemismo para “dueño del centro”. Los sostenedores pueden ser personas naturales u organizaciones de naturaleza privada o pública (municipios).

El modelo chileno de educación formal obligatoria ha sido descrito como un sistema de cuasi mercado basado en la libertad de elección de los padres y la competencia entre centros. Los centros municipales y privados compiten por captar estudiantes y recibir las subvenciones asociadas a éstos (Aedo y Sapelli, 2001; Chávez, 2006; Verger et al., 2016; Zancajo et al., 2014).

Como presentábamos en la introducción, la ley chilena establece un modelo de organización del centro problemático desde nuestra mirada de Justicia Social que aboga por una participación amplia en la toma de decisiones. Por ejemplo, la ley establece una toma de decisiones no democrática y jerarquizada en una cadena de mando que comienza en la figura del Sostenedor, continúa con la figura del Director y limitando la participación del resto de actores. Si bien hay organismos internos como el Consejo de Profesores, Centro de Alumnos o Centro de Padres, según la ley el resto de los actores solo deben ser informados y consultados, pueden hacer propuestas, pero no es obligación legal que sus aportes sean vinculantes (Ministerio de Educación, 2010).

Desde el Ministerio y sus agencias, los centros educativos y los actores son guiados y presionados hacia los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional a través de la rendición de cuentas, evaluaciones estandarizadas y de los premios, sanciones o ranking asociadas a éstos (Ministerio de Educación, 2010; Verger et al., 2016). Estos sistemas de medición, presión y control basados en datos e instrumentos presentados como objetivos generan pocos incentivos para educar de forma diferente o proponer nuevos temas dentro de la educación formal.

Por otra parte, observamos que los centros de toma de decisiones de políticas educativas en Chile, como el Ministerio de Educación, El Congreso de Diputados y Senadores, La Agencia de Calidad y El Consejo Nacional de Educación, están estructuralmente lejos de los centros educativos y sus actores, situación que limita la participación e influencia de los actores en estos. Si bien en forma reciente el Ministerio de Educación ha organizado procesos participativos, no hay un marco legal que garantice que sean vinculantes y dependen del arbitrio y la buena voluntad del Gobierno de turno.

Por otra parte, investigadores han identificado un serie prácticas injustas, aunque los autores no le dan esta etiqueta, ejercidas por los proveedores de educación que generan, desde nuestro punto de vista, efectos o resultados injustos. Según Zancajo, Bonal y Verger (2014), los proveedores educativos en Chile han desarrollado una serie de estrategias que han facilitado una jerarquización y segmentación del mercado a través de, por ejemplo, la selección de alumnos de determinado nivel socioeconómico en los procesos de admisión. Las razones para desarrollar estas estrategias estarían en: 1) la presión por mejorar la valoración del centro educativo en el mercado de forma rápida sin mejorar la calidad del servicio y 2) como consecuencia de las presiones introducidas a través de los sistemas de rendición de cuentas, usados para evaluar a los centros educativos y como información para madres y padres, que motivan a los actores a asegurar el acceso de estudiantes de determinado nivel socioeconómico para garantizar un buen resultado (Zancajo et al., 2014). Otros autores hablan de otro problema que consideramos de Justicia Social, como la alta segregación escolar que puede explicarse por factores externos e internos al sistema educativo (Valenzuela et al., 2010). Algunas de estas prácticas internas, como por ejemplo, el poder del centro educativo de seleccionar sus estudiantes, están siendo reguladas y cambiadas por la fuerza de la ley, partir de las modificaciones introducidas por la denominada ley de inclusión (Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, son escasos los planteamientos de asesoramiento que hagan propuestas para cambiar estas malas prácticas (situaciones injustas), las representaciones sociales y las teorías que le subyacen.

3.3.1. Imaginación de un asesoramiento justo y para la Justicia Social

En la propuesta que imaginamos para Chile ponemos el foco en dos aspectos de los procesos de asesoramiento: la relación que se establece entre los participantes y en el entorno de colaboración. Vale puntualizar que entendemos por el asesoramiento como un servicio de ayuda y apoyo a los actores (profesorado, estudiantes, padres/madres, directivos, administradores). En esta relación de asesoramiento no solo participan expertos, sino que se trata de un proceso de

ayuda y apoyo que abarca la participación entre pares, también expertos y otros miembros no profesionales vinculados al proceso educativo. Defendemos el asesoramiento educativo como una relación abierta basado en principios de reconocimiento recíproco y de igualdad de estatus orientada al cambio y la formación.

Lo que aquí se denomina como asesoramiento justo y para la Justicia Social tiene sus primeros antecedentes en la visión e ideas críticas de un grupo de autores y en una serie de propuestas de asesoramiento que aquí llamamos de orientación crítica, presentadas en el capítulo de asesoramiento.

Estas ideas críticas nos alertan de que algo no va bien en algunas prácticas de asesoramiento y en algunas culturas escolares. Se plantea como un problema apoyar la formación permanente del profesorado y la mejora de la escuela recurriendo a modelos de asesoramiento interventores, diseñados y controlados por un grupo de expertos, cuyos marcos de intervención desempoderan y colonizan la práctica del profesorado, al mismo tiempo que marginan a los protagonistas de la toma de decisiones y de las instancias de creación del conocimiento para el cambio. Estas ideas sugieren que habría que explorar acompañamientos basados en marcos de colaboración que puedan romper con la cultura escolar de la dependencia y la inercia institucional y que estén abiertos a la participación de más actores en las instancias de toma decisiones y de creación del conocimiento del proceso de acompañamiento.

En esta línea tenemos en consideración el asesoramiento comunitario que propone la producción de subjetividades rebeldes entre el profesorado y una toma decisiones que extienda la democracia participativa (Rodríguez Romero, 2006); y el asesoramiento comprometido que propone dar voz a los grupos silenciados y empoderar al profesorado (Rodríguez Romero, 2008). Tenemos también en cuenta los planteamientos de la mejora democrática de la educación, que desarrolla una perspectiva de la co-responsabilidad enmarcada en la ética de la justicia, del cuidado y de la crítica (Escudero, 2006); así como recogemos, en parte, la perspectiva socio-política de asesoramiento, que critica que la formación permanente del profesorado está enfocada a lo técnico y académico (Barreal San

Martín, 2008); y también la propuesta de prácticas consensuadas y justas y la visión de las comunidades éticas de profesionales (García Gómez, 2007). Recogemos igualmente el principio que subyace a una práctica asesora que defiende la escucha y la comprensión de la voz del profesorado para su evaluación (Domingo y Hernández, 2008) y otra que aboga y propone estrategias y procedimientos para incluir al alumnado (Nieto y Portela Pruaño, 2008). Nos interesa, por último, el planteamiento del coaching reflexivo entre iguales (Rodríguez Marcos et al., 2011).

Inspirados en estos autores y autoras imaginamos, en la sección siguiente, un marco teórico más específico que intentaremos implementar en el trabajo de campo de esta investigación.

3.3.2. La relación entre los participantes

Consideramos clave la relación en igualdad de estatus y reconocimiento recíproco iniciada por un compromiso voluntario. Consideramos que estos planteamientos relacionales son un elemento diferenciador con respecto a otros planteamientos en donde el asesoramiento es visto como una herramienta para la venta de intervenciones, como arma de control desde la inspección educativa o como escaparate para la publicidad, difusión y diseminación de innovaciones creadas por una élite productora de ideas de cambio.

En este planteamiento cuestionamos la visión de subordinación por estatus y las funciones de control y vigilancia que permean estos modelos que asumen una identidad del profesorado como proletariado técnico cuyo deber es dejarse capacitar por los que saben. Esta visión introduce relaciones de consumo acrítico del conocimiento generado por otros en contextos diferentes donde se intenta implementar. Los planteamientos intervencionistas o difusionistas de asesoramiento desde un punto de vista de Justicia Social son criticables porque se margina a los asesorados en la toma de decisiones y las instancias de creación sobre el conocimiento que se les intenta transmitir. Y en muchos casos deben asumir la responsabilidad y los efectos del que conocimiento o innovación que se les impone. Tampoco se les deja decidir sobre cómo aprenderlo y no se les

permite incorporar sus intereses de mejora en la propuesta, ni son vistos como intelectuales capaces de crear su propio conocimiento de cambio.

En contraposición a los marcos que conciben al participante como consumidor de ideas, aquí se propone como foco central que la *relación* de asesoramiento y el *marco o entorno de colaboración* que se establece entre los participantes respete un conjunto de principios de Justicia Social.

El modelo de estatus en la versión de Fraser (2000) ofrece unos principios para construir una relación de asesoramiento justo. Desde este modelo la autora invita a que los actores construyan relaciones sociales atendiendo a la paridad participativa, es decir una relación en donde se ve al otro como un par capaz de participar en la vida social. Cuando se construye la relación en la paridad participativa, los actores realizan gestos y acciones de reconocimiento recíproco (*reciprocal recognition*) e igualdad de estatus (*status equality*). Si sucede lo contrario, y se conciben “algunos actores como inferiores, excluidos, muy diferentes, o simplemente invisibles, en otras palabras como, menos que un compañero pleno en la interacción social, entonces podemos hablar de no-reconocimiento (*misrecognition*) y subordinación por estatus (*status subordination*)” (Fraser, 2000, p. 113). Incorporar estas reflexiones a la relación que se construye en las prácticas de asesoramiento nos aporta un marco de referencia ético y político desde donde construir.

A manera de síntesis, defendemos que mirando desde el modelo de estatus otras formas de asesoramiento no es posible defender como justos los modelos que construyen al asesor como experto y que esperan que los participantes adopten un rol de consumidor de ideas o aplicador de innovaciones. Una relación de acompañamiento justo se sustenta en el reconocimiento recíproco de la profesionalidad y, si alguno de los participantes no tiene aún profesionalidad, como puede ser el caso de los estudiantes u otros actores, se ha de incluir su voz, comprender su perspectiva, incorporar sus intereses en el proceso y hacerlos partícipes en la toma de decisiones como un par.

3.3.3. Hacia un entorno de colaboración

Llevar a la práctica la paridad participativa, la igualdad de estatus y el reconocimiento recíproco implica crear entornos y estrategias de colaboración que la pongan en acción. Conlleva repensar el entorno de colaboración en el asesoramiento. Entendemos por *marco o entorno de colaboración* el entorno de trabajo que incluye el soporte técnico, ideológico y metodológico que media y regula la relación.

Se aboga por un marco de colaboración que empodere a los actores y grupos sin poder dentro del centro y que rechace las dependencias de la cultura escolar. Sería importante que este marco abandone la figura y el protagonismo del experto. Se defiende aquí un marco que anime a los participantes a hacerse cargo del propio aprendizaje y promueva las instancias, espacios, estrategias y herramientas que faciliten la co-creación y el aprendizaje del conocimiento para el cambio en un entorno de colaboración simétrico.

Esto implica deconstruir, o destruir inclusive, la figura y el rol de asesor, y conceptualizar a los participantes del asesoramiento como pares. Creemos que es posible construir este entorno desde el aprendizaje dialógico, desde una filosofía y prácticas *Do it yourself/Hazlo tú mismo (DIY/HTM)* y empleando el espacio virtual como lugar de encuentro e interacción.

3.3.3.1. Co-crear el conocimiento para el cambio

Esta propuesta hace un llamado a superar la visión de los actores del centro educativo (docentes, directivos, estudiantes, etc.) como consumidores de innovaciones o ideas de cambio. Se aboga por configurar el marco de colaboración como un espacio para aprender en el diálogo pero también como espacio pensado para favorecer la co-creación del conocimiento y las ideas de cambio. Por co-creación se entiende un proceso creativo en conjunto entre asesor y asesorado orientado a producir nuevos aprendizajes para uno mismo y para los otros. Este proceso genera como producto, además de los aprendizajes personales y propuestas de solución, nuevos objetos digitales orientados a ayudar a otros. El marco de colaboración del asesoramiento justo intenta facilitar la co-creación de

lo que Craton (2002), Habermas (2015) y McLaren (2003) han denominado como: el conocimiento instrumental, conocimiento comunicacional y también el conocimiento emancipador.

Defender el proceso de co-creación no impide a los participantes indagar en diversas fuentes de reflexión, investigación y experiencias que inspiren las soluciones que proponen en su contexto.

3.3.3.2. Filosofía y prácticas DIY/HTM para el asesoramiento

El marco de colaboración puede fundamentarse en la filosofía y prácticas *Do It Yourself* o Hazlo tú mismo (DIY/HTM). Esta filosofía anima a las personas hacerse cargo de su propio aprendizaje, a vivir sin la ayuda de expertos, a trabajar colaborativamente, aprender y producir sus propias soluciones (Lankshear y Knobel, 2010; Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015). Esta filosofía pone en acción una serie de valores para el empoderamiento. Se promueve abrir el acceso de todos al conocimiento generado. Se defienden valores como compartir en abierto y se pone por encima el aprendizaje y la creatividad sobre la generación de ganancias o capital social (Kuznetsov y Paulos, 2010).

Este marco de pensamiento, valores y forma de vivir tiene el potencial de superar esa cultura de la dependencia en las instituciones de educación formal de la que hablaba Rodríguez Romero (2008). Consideramos que incorporar la filosofía y las prácticas DIY/HTM puede desatascar las sinergias y favorecer el éxito de las ideas de cambio generadas por los propios participantes.

Según Lankshear y Knobel (2010) el término DIY, siglas de “*Do it yourself*” (Hazlo tú mismo/ HTM) puede rastrearse hasta mediados de la década de 1950 en los Estados Unidos. Su uso hacía referencia a personas que realizaban obras de mantenimiento, reparaciones o modificaciones sin tener la formación especializada. Una de las motivaciones principales era ahorrar el dinero en un servicio generalmente costoso pero también se obtenían beneficios como la satisfacción personal, plazos de reparación breves y que las obras eran terminadas como se deseaba. El fenómeno se ha desarrollado más a medida que las herramientas y el conocimiento se han hecho más accesibles. De esta forma se ha

configurado una ética basada en la independencia y en la implicación. Para Lankshear y Knobel (2010) el DIY puede ser una respuesta a la función deshabilitadora del individuo llevada a cabo a través de instituciones como la escuela, que crea una dependencia de los servicios profesionales que estos ofrecen, como la dependencia del maestro, por ejemplo. El resultado de esta dependencia es un profundo desempoderamiento y el robo de la oportunidad de descubrir de lo que se es capaz de hacer por uno mismo.

Hemphill y Leskowitz (2013) han indagado los procesos sociales en algunas comunidades de prácticas DIY/HTM. Según su investigación los activistas DIY desarrollan procesos de aprendizaje entre adultos innovadores, son críticos con las prácticas educativas predominantes, construyen y comparten conocimiento como parte de su forma de vida. Los y las participantes proponen prácticas alternativas desde la autonomía, la elección libre, el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo y la deconstrucción de las jerarquías. Estos activistas utilizan algunas prácticas radicales para compartir el conocimiento a través de las nuevas y viejas tecnologías, mediante herramientas de internet de código abierto e inclusive a través de copias no autorizadas. También utilizan prácticas de formación entre pares como talleres de intercambio de habilidades, entre otras modalidades de formación.

Hay experiencias que demuestran que esta filosofía surgida en entornos informales puede implementarse con éxito en entornos formales de aprendizaje, por ejemplo en la universidad y la escuela (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015; Sancho-Gil, Hernández-Hernández y Fendler, 2015). En el ámbito de la formación universitaria, por ejemplo, se ha implementado la práctica DIY con un foco en la producción de objetos digitales (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015). La creación de los objetos digitales parte de los intereses de los estudiantes y obedece a una tipología diversa: vídeos, esquemas, presentaciones visuales, canciones, entre otros. Estos objetos suelen ponerse en abierto a través de sitios web para que otros puedan utilizarlos para su propio aprendizaje (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015). Los proyectos bajo la filosofía y prácticas DIY fortalecen el desarrollo de la competencia digital, la autonomía en los participantes al mismo tiempo que promueven una cultura de aprendizaje y

creación en colaboración (Sancho-Gil, Hernández-Hernández y Fendler, 2015).

En resumen, hemos defendido que la filosofía, la ética, y algunos valores y prácticas DIY, caracterizados por una colaboración abierta y desinteresada, pueden aportar dinamismo e implicación al marco de colaboración del asesoramiento para la Justicia Social. Esta filosofía pone al aprendiz en el centro y anima a los actores a hacerse cargo de su propio aprendizaje y a evaluar ellos mismos la calidad de su trabajo. Este marco tiene el potencial de lograr una implicación duradera y desarrollar en los participantes habilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como la competencia digital y la autonomía. En la filosofía DIY los participantes son creadores y comparten el conocimiento en forma desinteresada a otros y forman comunidades. El DIY ha demostrado en el ámbito informal ser una filosofía que crea sinergias y cultura de cambio en un espacio autónomo y enmarcado en una comunidad de prácticas.

Esta filosofía es coherente con nuestra propuesta de ver el asesoramiento como co-creación del conocimiento y no como una estrategia encubierta de mera difusión. El considerar el asesoramiento como un proceso de co-creación, sincrónica o asincrónica, como se hace en los entornos DIY, abre nuevas posibilidades y desafíos con respecto a la propiedad de ese conocimiento.

3.3.3.3. Conocimiento abierto y libre

Hemos propuesto en las secciones anteriores que el asesoramiento justo y para la Justicia Social se base en una relación que co-crea conocimiento. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo facilitar que ese conocimiento fluya en todas direcciones? ¿Cómo asegurar que ese conocimiento no sea capturado por las élites, como sucede en algunos ámbitos académicos? Esto nos lleva a pensar la cuestión sobre la propiedad del conocimiento creado durante el proceso de asesoramiento. ¿Bajo qué marco ético y legal es posible asegurar una cultura de la colaboración que permita que las creaciones fluyan pero al mismo tiempo garantice que nadie se apropie de lo creado y se dé el reconocimiento a los participantes?

Esta propuesta plantea que un asesoramiento para la Justicia Social intentará facilitar la circulación, el acceso, la producción, el aprendizaje y el uso del

conocimiento destruyendo toda las limitaciones posibles. Por ello se propone incluir que dentro del marco de colaboración se haga explícito un compromiso con el conocimiento abierto y libre. El conocimiento abierto y libre se inspira en la ética del movimiento del software libre, que aboga no solo por un software de código abierto sino por su libertad de uso. Esta ética de voluntariado basada en la independencia institucional, el trabajo voluntario y redes de confianza, ha logrado entornos de colaboración con resultados exitosos (Coleman y Hill, 2005). Esta ética aplicada a la generación de conocimiento ya cuenta con experiencias de implementación en entornos académicos (García-Peñalvo, García de Figuerola y Merlo, 2010). Los principios que compartimos son especialmente los referidos a contenidos abiertos, ciencia abierta e innovación abierta y conocimiento libre.

Desde esta ética y modelo de creación se privilegia el interés social por sobre el interés económico y la propiedad privada en las formas de producir, publicar, comunicar, distribuir, copiar, modificar el conocimiento y el resultado de cualquier actividad creativa (García-Peñalvo et al., 2010). En este sentido se defiende que un asesoramiento para la Justicia Social debe garantizar que ningún participante pueda bloquear la difusión del conocimiento generado en el proceso. Es más, se aboga por un compromiso activo con facilitar el acceso al conocimiento generado y con difundirlo prioritariamente en el idioma y la lengua de quienes han participado en el proceso.

Bajo estos planteamientos sería útil promover el uso de las licencias libres de *Creative Commons* para los productos creativos surgidos en el proceso de asesoramiento. Estas licencias establecen un marco legal que protege el reconocimiento de la autoría al mismo tiempo que se eliminan las barreras privativas que impiden la fluidez o la apropiación por parte de grupos particulares del conocimiento generado.

3.3.3.4. Un marco de Justicia Social para repensar y cambiar la organización

Desde esta visión de asesoramiento para la Justicia Social es importante hacer explícito un marco de Justicia Social. Este marco es una utopía para armar y desarmar, es decir, que debe ser repensada y reconstruida en forma permanente.

Esta utopía es un marco ético, ideológico y político.

¿Cómo construir este marco? Consideramos que cada comunidad educativa debe iniciar un proceso de reflexión y construirlo desde allí. Proponemos que se incluya tanto los planteamientos disidentes como los planteamientos de consenso . Esta utopía no es una situación simple ni fácil de armar, pues “bajo la esfera de la ética, un acto puede ser definido como justo comparándolo con un sistema filosófico predominante. Lamentablemente a menudo no hay acuerdo sobre cuál sistema filosófico debería ser” (Colquitt et al., 2001, p. 425). Este desacuerdo y los múltiples sistemas filosóficos predominantes pueden entenderse y cohabitar la organización incorporando al marco de Justicia Social el concepto de pluriversalidad propuesto desde planteamientos decoloniales. Así explican la pluriversalidad Restrepo y Rojas (2010) :

En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos. (p.21)

Se propone aquí un marco de Justicia Social de tipo pluriversal basado en el reconocimiento de las distintas ideologías y visiones en la organización y las relaciones del centro educativo. Esto evitaría caer en los autoritarismos de las mayorías, en los autoritarismos de de buena intención y crear nuevas exclusiones en nombre de un bien común que no es consensuado. Esto implica renunciar a una ética o política universal y repensar en forma iterativa a quiénes incluimos y a quiénes excluimos, quienes tienen voz o están silenciados y si existe alguna razón justificada para ello.

Siendo conscientes de la pluriversalidad en cuanto a visiones de Justicia Social, defendemos como punto de partida de la negociación un marco ético e ideológico de Justicia Social, construido sobre algunas de las aportaciones de la filosofía política de (Fraser, 1998; Young, 1990), revisado y repensado por varios autores y autoras para el ámbito de la educación (Lingard y Keddie, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2014). Continuando esta tradición de pensamiento se

emplean tres categorías interconectadas, definidas en el capítulo de Justicia Social y Educación, denominadas distribución, reconocimiento y participación y las utilizamos para articular una propuesta de marco que tiene por objeto operar en el centro educativo.

Este marco de Justicia Social puede tener varias funciones: por una parte actúa como un ideal desde donde evaluar la organización y las relaciones entre los miembros del centro educativo. Por otra parte, también es una meta utópica para repensar la organización y las relaciones entre los miembros en torno a principios de Justicia Social. En este marco se propone evaluar los asuntos de Justicia Social en el centro educativo en base a tres macro categorías obtenidas de las diferentes tradiciones de pensamiento de la Justicia Social bien delimitadas por Murillo y Hernández-Castilla (2011a). En este sentido es importante recalcar que hacemos un uso de las categorías, pero no necesariamente en el mismo sentido planteado por otros autores.

Tabla 3. Un marco de Justicia Social para el centro educativo

Categoría	Aplicacada a:	Principios de Justicia Social
1. Distribución	Recursos, Servicios, Logros académicos, Profesionales.	Igualdad en la distribución. Distribución discriminada según méritos. Distribución discriminada según necesidad.
2. Reconocimiento	Relaciones entre los miembros considerando los marcadores de diferencia como la cultura, identidad, nacionalidad, logros profesionales, nivel económico, etnia, entre otros.	Igualdad de estatus. Reconocimiento recíproco. Paridad participativa.
3. Participación	Toma de decisiones organizativas, en los espacios de aprendizaje, sobre el currículo, la evaluación y la calificación.	Participación en deliberación y toma decisiones que les afectan. Equilibrio de poder.

Fuente: Elaboración propia.

En esta propuesta de marco de Justicia Social para el centro educativo, ver tabla 3, proponemos tres categorías interrelacionadas de una forma compleja. Estas categorías se expresan en la primera columna. Estas categorías se focalizan en un

ámbito de la organización, presentado en la segunda columna; en la tercera columna se sugiere la aplicación de principios de Justicia Social como criterio de evaluación y como ideal para alcanzar.

La categoría de *distribución* incluye asuntos asociados a la asignación de recursos económicos, tiempos de dedicación de servicios profesionales y al esquema de distribución de profesionales, resultados académicos. El análisis se realiza siempre desde una perspectiva de grupos sociales en función de la identidad, la raza, el género, nacionalidad y otro tipo de marcadores de diferencias. Generalmente se trata de asuntos que pueden ser reducidos, medidos y conformar bases de datos estadísticas.

La categoría de *reconocimiento* incluye asuntos vinculados a las relaciones entre los miembros en donde operan los marcadores de diferencias que afectan el trato cotidiano. Estos marcadores de diferencia y la forma en que afectan las relaciones internas pueden ser comprendidos desde una mirada que haga visible la cultura, la identidad, la nacionalidad, los logros profesionales, entre otros, y los incluya como elementos que pueden explicar los problemas. Teorías de discriminación basadas en los marcadores de diferencia, como el racismo, machismo, elitismo, entre otros, pueden acarrear conflictos entre los miembros y justificar situaciones injustas.

El *reconocimiento* y la *participación* son categorías situadas principalmente en las interacciones y las relaciones entre los miembros. Las relaciones entre los miembros están reguladas por la estructura de la organización y presiones e intereses externos que pueden estar fijados legalmente o a través de reglamentos locales.

La categoría de *participación* hace referencia a asuntos de toma de decisiones que afectan a los miembros de la organización. Caben dentro de esta categoría asuntos organizativos del centro y también los asuntos organizativos que afectan el espacio de aprendizaje más directamente como el currículo, la enseñanza y la evaluación.

Si bien para un asesoramiento justo y para la Justicia Social no es imprescindible asumir este marco, sí consideramos necesario que los participantes estén

comprometidos ética e ideológicamente con algunos principios de Justicia Social y que éstos se hagan explícitos y visibles. También es importante aclarar que se trata un marco abierto a incorporar nuevos problemas y a repensar las incoherencias que pueden surgir bajo su aplicación a situaciones no contempladas. Se trata de un marco orientativo que debe ser mejorado por el arbitrio y la deliberación de los participantes en función de las situaciones locales.

3.3.3.5. Algunos objetivos y estrategias a priori para catalizar el cambio

Un aspecto distintivo de este asesoramiento para la Justicia Social son sus objetivos teóricos, expuestos en la sección teórica previa. Estos objetivos han sido formulados en base a las categorías y aportaciones hechas por diversos autores (Carlisle, Jackson y George, 2006; Fraser, 2000; Kraft, 2007; Young, 1990) desde la perspectiva de filosofía política, la enseñanza y educación para la Justicia Social. Son objetivos a priori que se aportan como posibles catalizadores del cambio, es decir, como componentes que al ser introducidos en el ethos del asesoramiento y la organización podrían acelerar el proceso y/o disparar sinergias.

Se trata de un asesoramiento que buscaría a priori: 1) Visibilizar las situaciones injustas de no-reconocimiento, mal-distribución, subordinación de estatus, exclusión, opresión social y otras situaciones percibidas como injustas por los actores en la organización y en las relaciones del centro educativo; 2) Instalar prácticas de evaluación y autoevaluación de la organización y las relaciones en el centro educativo y la comunidad desde un marco de Justicia Social; 3) Empoderar a los protagonistas, revitalizar su autoconfianza y animarles a iniciar sus propios procesos de cambio desde sus propios intereses; 4) Co-crear ideas, conocimiento, estrategias, y herramientas para repensar la organización y las relaciones en el centro educativo; 5) Instalar nodos temáticos o problemas de Justicia Social en el currículo, la enseñanza y la evaluación; y 6) Promover prácticas de activismo social en el centro y la comunidad. Estos objetivos han de ser discutidos y reformulados por los participantes en función de sus intereses de mejora,

¿Cómo llevar a la práctica esta propuesta de objetivos? Estos planteamientos pueden ser llevados a la práctica a través de estrategias de cambio co-construidas

entre los participantes. Como punto de partida se propone un grupo construido a partir de diversas perspectivas de Justicia Social. Estas estrategias se basan en una definición propia del concepto de visibilización, junto a las ideas de conciencia crítica (Freire, 1974; Kumagai y Lypson, 2009), enseñanza de la empatía (Gerdes, et al., 2011) y empoderamiento (Breton, 1994) planteadas por sus respectivos autores. Se entiende por estrategia un plan de acción con un objetivo a corto o mediano plazo que le subyace un propósito de cambio organizacional o relacional. Se proponen tres estrategias catalizadoras para iniciar el acompañamiento de un proceso de mejora para el cambio desde una perspectiva de Justicia Social:

- 1) La estrategia de la visibilización de las injusticias basada en evidencias. Nos referimos a iniciar un proceso de recoger, interpretar y difundir las evidencias que dan cuenta de situaciones injustas desde el punto de vista de los actores. Es importante en esta estrategia tener cuidado de no silenciar las voces contradictorias sino mostrar toda la complejidad que subyace a una situación injusta.
- 2) La estrategia de la concienciación, pensamiento y empatía crítica. Esta estrategia consiste en desarrollar la empatía (Gerdes, et al., 2011), el pensamiento y la conciencia crítica en los participantes (Freire, 1974; Kumagai y Lypson, 2009). El objetivo es potenciar una racionalidad crítica en los participantes basada en hábitos de pensamiento crítico como un modo de vida, junto a acciones empáticas que permitan comprender las múltiples perspectivas y al mismo tiempo ser consciente de su posición e intereses.
- 3) La estrategia del empoderamiento de los que carecen de poder. Consiste dialogar y capacitar a los que no tienen poder en la toma de decisiones ni pueden influir en la deliberación. Capacitarles tanto en el uso del poder positivo o negativo (Breton, 1994) que pueden ejercer en función de los intereses de cambio. Implica mostrar las posibilidades legales de acción para efectuar cambios y enseñar sobre el uso de herramientas para que su voz sea escuchada, entre otros.

3.3.3.6. Comunidad Virtual para el apoyo, la ayuda y la formación en Justicia Social

Estas ideas teóricas pueden ponerse en práctica en un espacio o ambiente virtual de aprendizaje. Para Dillenbourg, Schneider y Synteta (2002) un ambiente virtual de aprendizaje (virtual learning environment) tiene las siguientes características: un diseño informativo; es un espacio social con interacción; está explícitamente representado; los estudiantes son actores, co-construyen el espacio virtual y enriquecen las actividades de aula; también integran tecnologías heterogéneas y múltiples aproximaciones pedagógicas; y muchos ambientes virtuales se interconectan (*overlap*) con los ambientes físicos. Este planteamiento del espacio virtual propuesto por los autores nos parece de mucho potencial y coherente con nuestros intereses de asesoramiento.

Por otra parte consideramos importante construir el espacio virtual como un espacio comunitario. El concepto y la práctica de Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) ofrece un buen sustento teórico y cuenta con experiencias de resultados alentadores. Allan y Lewis (2006) sugieren que la CVA puede dar e-apoyo (*e-support*) desde una mirada del aprendizaje durante toda la vida (*lifelong learning*). Estos autores han indagado el impacto de la comunidad virtual de aprendizaje focalizándose en la identidad, el desarrollo personal y en las trayectorias de aprendizaje de los participantes. Ellos concluyen que existen evidencias de que la implicación en una CVA puede cambiar los horizontes de acción, conducir a nuevas trayectorias de aprendizaje y hacer cambios significativos en las vidas de los participantes y sus carreras profesionales (Allan y Lewis, 2006).

Por otra parte parece viable explorar la idea de CVA y las posibilidades de los servicios de red social para la formación de comunidad, aprendizaje y prácticas de acompañamiento. Llorens y Capdeferro (2011) han discutido las posibilidades de Facebook para el aprendizaje colaborativo. Según estos autores, las redes sociales son plataformas que facilitan la interacción entre los miembros y la colaboración. Estos autores destacan que los puntos fuertes de Facebook para el aprendizaje y trabajo colaborativo son la sencillez y rapidez en la creación y administración de un grupo de trabajo, la facilidad de uso de sus funciones de chat, mensajería y

tagging (etiquetado) de imágenes, sus características de microblogging y *lifestreaming* (transmisión en vivo) y el potente soporte para el *mobile learning* (aprendizaje en móviles). Según estos investigadores “las características de soporte que acabamos de describir revelan que estamos ante una plataforma tecnológicamente rica, adaptable y expandible, y capaz de soportar experiencias de trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje” (Llorens y Capdeferro, 2011, p. 37). Por otra parte, resulta ventajoso que muchos actores vinculados a los centros educativos ya están en las redes sociales como Facebook y solo sería necesario ir a su encuentro. ¿Puede Facebook ser utilizado, junto a otras herramientas virtuales, como plataforma para el asesoramiento a centros educativos? Una cuestión que esperamos explorar en el trabajo de campo.

3.3.3.7. ¿Tiene sentido el asesoramiento desde una comunidad virtual en Chile?

Utilizar el espacio virtual y las redes sociales como medio para el asesoramiento para la Justicia Social parece tener sentido en el contexto de los actores en Chile. En una exploración inicial del espacio virtual en la red social Facebook se identificaron al menos cinco grupos cerrados que declaran estar compuestos por docentes. El grupo cerrado que cuenta con más miembros tenía un número de 54.800 participantes en febrero de 2016.

Se detectó que en estos grupos cerrados los profesionales de la educación interactúan y realizan tareas espontáneas de ayuda y apoyo. Este apoyo entre pares aborda asuntos de legislación laboral, datos de empleo, material didáctico; también se dan consejos y ayuda sobre situaciones de aula; en estos grupos se invitan a participar en eventos, se realizan denuncias, se expresan emociones y opiniones sobre la política educativa, los centros educativos entre otras acciones. También instituciones de formación ingresan a estos grupos para ofrecer cursos de formación.

Estas observaciones preliminares nos hicieron pensar que las redes sociales podrían ser un lugar propicio para encontrar a los actores. Los actores de los centros educativos ya están allí y ya están asesorándose unos a otros en función de sus intereses y necesidades. ¿Les interesará también nuestra perspectiva de

Justicia Social para los centros educativos?

Creemos que se trata de un ámbito de investigación poco indagado desde la perspectiva de mejora de la escuela. Teniendo en cuenta estas cuestiones del contexto en Chile parece viable una propuesta de asesoramiento para la Justicia Social utilice las herramientas tecnológicas del espacio virtual para apoyar a los actores y protagonistas del centro educativo. Indagamos las posibilidades y limitaciones en el trabajo de campo.

Capítulo 4. Objetivos y Metodología

En este capítulo se exponen los objetivos de investigación, las preguntas de indagación, se fundamenta y defiende la pertinencia del enfoque metodológico. Posteriormente se relatan las acciones metodológicas emprendidas durante el trabajo de campo. El trabajo de campo de esta investigación se organizó en dos estudios complementarios. En resumen, el primer estudio se basa en la realización de entrevistas a un grupo de actores de la educación en Chile. Se analizan e interpreta el material generado siguiendo principios metodológicos de la Teoría Fundamentada y el análisis actancial de relatos. El segundo estudio se centra en la indagación y reflexión siguiendo planteamientos de la etnografía y autoetnografía virtual. Indagamos y reflexionamos sobre la creación de un entorno virtual y su uso para ayudar y apoyar a los actores en sus centros educativos desde una perspectiva de Justicia Social en la educación.

4.1. Preguntas de investigación y objetivos

Animados por la idea de aportar al desarrollo de una organización más justa del centro educativo en aspectos de distribución de recursos, reconocimiento cultural e identitario y en participación de los actores en la toma de decisiones que les afectan, esta investigación se propuso los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Comprender las situaciones injustas, el concepto de escuela justa y para la Justicia Social desde el punto de vista de los protagonistas.

2. Describir propuestas de los actores para la construcción de centros educativos justos y para la Justicia Social.
3. Proponer un modelo de asesoramiento para la Justicia Social orientado a la mejora de los centros educativos y sus actores.

Objetivos específicos:

- A) Identificar las situaciones injustas desde el punto de vista de los actores.
- B) Describir la visión del centro educativo justo y para la Justicia Social de los actores.
- C) Describir propuestas de los actores orientadas a la mejora del centro educativo para la Justicia Social.
- D) Describir propuestas de los protagonistas para la evaluación de la Justicia Social en el centro educativo.
- E) Implementar un proyecto de asesoramiento para la Justicia Social a través de un entorno virtual.
- F) Describir algunos casos y prácticas de asesoramiento desde el punto de vista del asesor.

Uno de los principios éticos sobre el cual se diseña esta investigación es respetar la voz y la visión de los participantes. En este sentido, se consideró muy importante desarrollar un marco metodológico que no imponga nuestra visión preconcebida de la Justicia Social a los actores. Nos interesaba conocer y describir su visión y propuestas.

Siguiendo este principio, se propuso organizar el trabajo de campo en torno a dos estudios complementarios. El primero se organizó en torno a unas preguntas de indagación que nos guiasen a comprender el discurso de los actores, ver tabla 4.

Al mismo tiempo nos interesaba poner en acción las teorías, ideas, conceptos y estrategias aprendidas en indagaciones personales y durante las instancias de formación desarrolladas por el grupo de investigación “Cambio Educativo para La Justicia Social” de la Universidad Autónoma de Madrid. ¿Es posible llevar estas teorías y visiones de Justicia Social a una propuesta que haga sentido a los actores

de la educación en Chile? ¿Cómo hacer esto posible y viable? Estas inquietudes personales nos impulsaron a explorar las posibilidades de una propuesta de asesoramiento desde entornos virtuales en un segundo estudio.

Tabla 4. Preguntas de indagación para el primer estudio

-
1. ¿Qué situaciones de injusticia social identifican los actores?

 2. ¿Qué visión de un centro educativo justo y para la Justicia Social tienen los actores del sistema educativo en Chile?

 3. ¿Qué ideas de solución y mejora proponen?

 4. ¿Cómo evaluarían la Justicia Social en los centros educativos?
-

Fuente: Elaboración propia

4.2. Metodología

El diseño metodológico contempló dos estudios complementarios. El primer estudio se entrevistó a los actores de la educación. En el segundo estudio se indagó las prácticas y algunos resultados del proceso de implementación virtual de una práctica de asesoramiento.

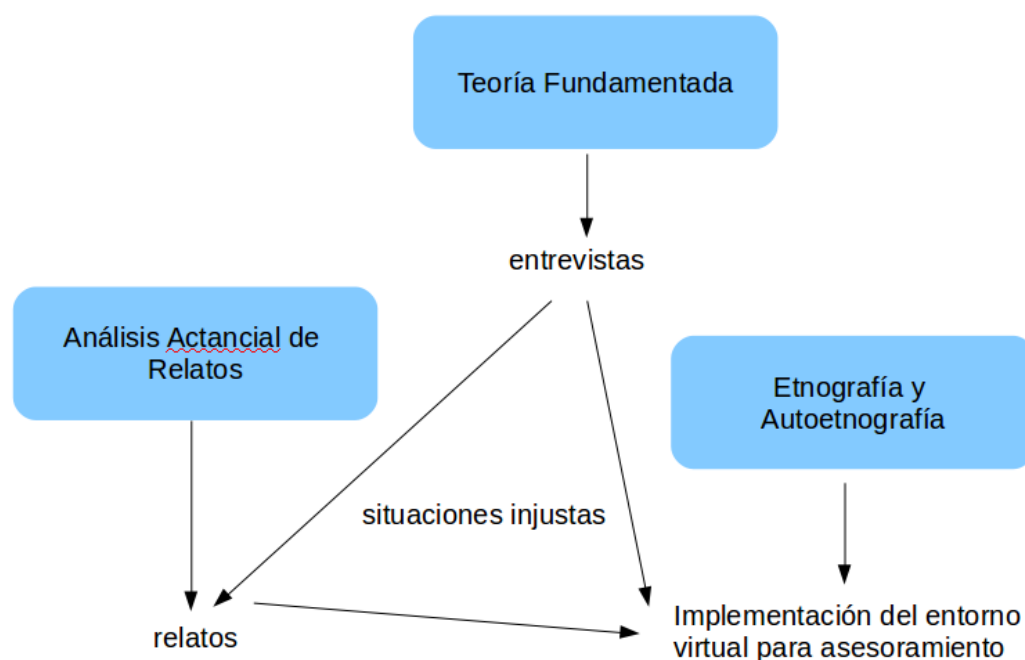
4.2.1. Enfoque(s) metodológico(s)

La elección del enfoque metodológico implicó asumir ciertos riesgos. Se empleó un enfoque ad hoc basado en el planteamiento de la investigación como una espiral autoreflexiva continua. Consideramos que el método no es un fin, sino un medio para llegar a propuestas y conclusiones teóricas (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007). Hemos organizado el diseño de investigación en dos estudios complementarios. En el primer estudio, hemos elegido un enfoque de Teoría Fundamentada más un Análisis Actancial de relatos. El segundo estudio tiene un enfoque etnográfico y autoetnográfico del espacio virtual, ver figura 5. Esta elección tiene, por supuesto, una justificación.

La elección de la Teoría Fundamentada en el enfoque abierto, flexible y no dogmático de Strauss (Andréu et al., 2007) nos pareció adecuada para comprender

el discurso de los actores, describirlo y teorizar sobre él, pero nos pareció limitada cuando nos percatamos que en las entrevistas semi estructuradas los participantes relataron situaciones injustas. Los relatos que emergieron en algunas entrevistas contenían una serie de sucesos, actores y detalles muy ricos que perdían su valía al ser reducidos a categorías y descripciones interpretativas. Nos pareció que requerían un análisis más especializado en las relaciones y posiciones de los actores. Durante el periodo en que realizábamos las entrevistas nos preguntamos: ¿Existen técnicas o métodos especializados en el análisis de relatos? ¿Es factible seguir el planteamiento de la teoría fundamentada combinado con otras técnicas de análisis de textos narrativos?

Figura 5. Una mirada global a los enfoques metodológicos de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Buscando bibliografía sobre el análisis específico de relatos llegamos a documentos que mencionaban el Análisis Actancial, habitual en el análisis de relatos de ficción, pero que también ha sido implementado en el análisis de las representaciones mediáticas construidas a partir de relatos periodísticos (Bacallao Pino, 2010). Con esta información en carpeta tomamos la decisión de arriesgarnos a probar el Análisis Actancial sobre los relatos de situaciones injustas aportados por los participantes en paralelo al análisis basado en Teoría Fundamentada que ya habíamos iniciado.

Estos relatos se sitúan en el seno de las organizaciones educativas y son creaciones orales espontáneas de los propios protagonistas en el contexto de una entrevista. Oír estos relatos fue una sorpresa. Siguiendo el camino del Análisis Actancial esperábamos obtener una representación de las relaciones y los roles que asumen distintos actores en una situación injusta dentro de la organización escolar.

La intuición inicial nos decía que el Análisis Actancial podría aportar una comprensión relacional de lo relatado y nos ayudaría a identificar roles recurrentes. Esto nos permitiría comprender el *backend* de la organización educativa (*backend* es un término que tomamos prestado del ámbito de la informática utilizado para designar la interfaz que está detrás de la página web, a la que solo tienen acceso los administradores). A partir de estos relatos podríamos identificar quién está haciendo qué, no para buscar culpables sino para aprender de ello y como evidencia para repensarla. Esperábamos sobre el análisis de estos relatos retomar la Teoría Fundamentada y llegar a una teoría substantiva basada en la evidencia de situaciones injustas relatadas por los actores. También consideramos que los relatos en sí mismos tienen valor reflexivo que sin análisis teórico adicional pueden ser un elemento para la reflexión profesional basada en problemas y estudios de caso.

Por otro lado, el segundo estudio se justifica en el interés por llevar a cabo una implementación piloto de asesoramiento en entorno virtual. Esto requería un enfoque metodológico que permitiese al investigador ejercer el rol de asesor al mismo tiempo que investigar y reflexionar sobre la práctica. Un enfoque que valorase el estar allí y con la suficiente flexibilidad para explorar las posibilidades y limitaciones del espacio virtual. Considerando ambas cuestiones, nos pareció que la etnografía virtual desde los planteamientos de Hine (2004) y algunos principios de la autoetnografía eran pertinentes considerando la naturaleza de este segundo estudio y el carácter inusual de la implementación.

En los siguientes apartados describimos los enfoques empleados en el primer estudio, Teoría Fundamentada más Análisis Actancial; y también los utilizados en el estudio segundo, etnografía y autoetnografía virtual.

4.2.1.1. Teoría Fundamentada más Análisis Actancial

Como adelantábamos en la sección anterior, desde los planteamiento de la Teoría Fundamentada consideramos el análisis como un proceso flexible y abierto que puede ser asistido por ordenador (Andréu et al., 2007).

Nos interesaba seguir los principios del método de comparación constante de Glaser y Strauss (2006). Tomamos también de la Teoría Fundamentada el proceso de codificación, conceptualización y categorización y lo aplicamos a la comprensión de las situaciones injustas percibidas, visiones de los actores y sus propuestas de solución. El análisis comenzó durante la primera entrevista y en adelante se siguió un muestreo teórico con el objeto de encontrar perspectivas ausentes e intentar profundizar en algunas categorías ya indagadas.

Luego de esta primera etapa analítica, y una vez terminado el segundo estudio basado en etnografía y autoetnografía, ya con el texto descriptivo, de análisis y teorías preliminares sobre la mesa, iniciamos un nuevo proceso de generación de teoría para hacer una propuesta de asesoramiento para la Justicia Social, siguiendo el camino de Strauss y Corbin (1998) de descripción de los datos, ordenamiento conceptual y teorización.

En paralelo, los relatos emergidos en las entrevistas fueron sometidos a un Análisis Actancial. Nuestro objetivo era generar un modelo actancial a partir de los relatos individuales. Y posteriormente relacionarlos entre sí en un modelo actancial visual. Explicamos aquí algunos fundamentos de este tipo de análisis de textos narrativos.

La noción de modelo actancial proviene del análisis semiótico del discurso. Se ha aplicado a la situación dramática, al análisis de relatos de ficción y también de representaciones en los medios de comunicación escritos. Según Saniz Balderrama (2008), se ha empleado con el objeto de “visualizar las principales fuerzas del drama y su rol en la acción” (p. 92).

El modelo o esquema actancial es un producto del análisis del discurso sobre una situación relatada. El proceso de análisis de actantes genera una representación, generalmente visual, de los elementos participantes en una acción narrada o

representada. Este esquema muestra relaciones y funciones que el investigador interpreta a partir de la situación. Este esquema emerge a partir de la interpretación de marcas textuales en el texto narrado.

Esta representación identifica y atribuye una función a los actantes. Según Greimas y Courtes, citado por Saniz Balderrama (2008), el actante es “aquel que cumple o quien sufre el acto, independientemente de toda determinación” (p. 92). Según Saniz Balderrama (2008), “los actantes son pues “personajes” en un rol dado. Estos personajes pueden ser: ya sea humanos, ya sea animales, ya sea objetos” (p. 92). El actante no se define por su identidad dentro de la situación, sino por lo que hace dentro de ella según el relato.

¿Existe una forma única de esquema actancial? En la opinión de Saniz Balderrama (2008) no:

Si bien existe una aceptación general del término actante, la unanimidad está lejos de reinar entre los investigadores en lo que se refiere a la forma que se debe dar al esquema y a la definición de sus casillas (p. 93).

No es la intención de esta investigación realizar un Análisis Actancial ortodoxo, similar al que realizan los semióticos en los textos de ficción. Nuestra intención es emplear algunos procedimientos de este análisis para crear un micro modelo y representar las relaciones y los roles que están asumiendo los actores dentro de la organización educativa según el relato de algunos participantes.

La intención no es llegar a la verdad ni buscar culpables, pues el relato representa solo la visión de uno de los participantes. Merece la pena verlo como un pequeño indicio, que junto a otros indicios que se acumulan, nos ayudan a comprender sucesos y actuaciones de los actores en el marco de la organización escolar. Esperamos emplear el relato y su análisis como una herramienta para la comprensión de una situación injusta y los elementos de la organización escolar que la favorecen. El relato es también en sí mismo una herramienta de reflexión que permite proponer ideas de mejora basadas en la percepción de situaciones vividas por los protagonistas.

4.2.1.2. Etnografía y autoetnografía virtual

La etnografía virtual basada en los planteamientos de Hine (2004) y la autoetnografía en los planteamientos de Ellis, Adams y Bochner (2011) fueron las aproximaciones metodológicas elegidas para el segundo estudio que se detalla en la sección siguiente. La etnografía virtual ya cuenta con cierta tradición para dar cuenta de las prácticas y los significados en el ciberespacio. Pero ¿qué justificaba la autoetnografía?

Nuestro interés era investigar un proceso de asesoramiento para la Justicia Social en el contexto de Chile. Barajamos dos alternativas posibles inicialmente. La primera, encontrar un caso de asesoramiento para la Justicia Social en desarrollo, situación que no fue hallada en este país. La segunda opción era investigar nuestro propio intento de asesoramiento, implementando en forma creativa y exploratoria este marco teórico y documentar el proceso.

Esta segunda opción parecía bastante arriesgada. Además podría ser imposible desde el punto de vista económico, pues esta investigación carecía de recursos para costear la implementación de un asesoramiento presencial, que implicaba viajar y permanecer un tiempo prolongado en un centro. Sin embargo, decidimos explorar las posibilidades y limitaciones del entorno virtual para la implementación del asesoramiento.

La circunstancia virtual del asesoramiento hizo que fuese desafiante y problemático en la elección de una perspectiva metodológica adecuada. El desafío implicaba un grupo de incertidumbres y a la vez salir de la zona de confort metodológica. ¿Cómo recoger evidencias y narrar un proceso que ocurre en un espacio digital con límites y efectos difusos hacia los actores o hacia el espacio analógico del centro educativo? Varias soluciones y experiencias iniciales habían sido ya abordadas desde la etnografía y la autoetnografía virtual. Al indagar en estas perspectivas encontramos una serie de principios, herramientas conceptuales y metodológicas que nos parecieron útiles para los objetivos y los intereses de investigación propuestos.

Dado el caso de excepcionalidad de un asesoramiento con estos fines y en entorno virtual, nos pareció adecuado recurrir a algunas prácticas autoetnográficas

poniendo la perspectiva del asesor en el centro de la reflexión. Quisimos marcar esta cuestión en el texto utilizando la primera persona en el relato. Por otra parte, el planteamiento etnográfico nos permitía relatar el proceso de construcción del entorno de asesoramiento, describir y reflexionar sobre algunas interacciones y prácticas de la comunidad.

La etnografía virtual es considerada una metodología adecuada para investigar comunidades virtuales. Esta perspectiva ha demostrado el potencial para obtener una comprensión profunda de las actividades en línea y las consecuencias de las relaciones entre la tecnología y las personas (Hine, 2004). Consideramos que esta perspectiva nos otorga un marco flexible y reflexivo para abordar la creación de un entorno virtual de asesoramiento para la Justicia Social y su implementación piloto en redes sociales y la web.

Una etnografía virtual requiere que el investigador o los investigadores participen y observen los ambientes virtuales y a los participantes que investigan (Wijaya, Watson y Bruce, 2013). También suelen realizar entrevistas en línea y/o fuera de línea:

En otras palabras, el investigador conduce el trabajo de campo en un sitio virtual tal como una comunidad virtual, una sala de chat o en un foro de discusión (Wijaya et al., 2013, p. 2)

En estas circunstancias existen similitudes con las prácticas de una etnografía tradicional. El etnógrafo virtual recurre a herramientas como el diario de campo y también requiere recolectar los datos virtuales, dentro de lo que se incluye información publicada en el mundo virtual y las actividades diarias de los participantes: “La etnografía virtual no es simplemente fisgonear, observar y capturar mensajes, fotografías y videos posteados en el ambiente en línea, sino también seguir la conducta online de las personas” (Wijaya et al., 2013, p. 3).

Esta cuestión exige reflexionar sobre las implicaciones éticas sobre la privacidad en la red global. Varios autores plantean, y estamos de acuerdo con ellos, que los límites entre lo público y lo privado en el espacio en línea no están claros (Markham y Buchanan, 2012; Roberts, Smith y Pollock, 2004). Pfeil y Zaphiris (2010) sugieren que “no hay duda que el consentimiento informado debe ser obtenido cuando se recogen datos a través de entrevista o encuesta virtual, sin

embargo el tema se complica cuando se refiere a datos provenientes de la observación” (p. 4).

Algunos investigadores ven internet como un espacio privado que para ser investigado requiere autorización previa del participante mediante consentimiento informado (Markham y Buchanan, 2012) y otros como un espacio público de libre acceso (Pfeil y Zaphiris, 2010). La decisión de considerar espacio público o privado depende del tipo de material o interacciones que se estén investigando.

Asumir el espacio virtual como público o privado implica una serie de actuaciones en el investigador. Tomar una u otra postura implica diversas acciones y consecuencias. Por ejemplo, ¿es necesario solicitar el consentimiento informado para observar a los participantes y recoger datos sobre ellos? ¿En qué momento de la investigación solicitarlo? ¿Es suficiente con proteger sus identidades y esconder el nombre de los lugares virtuales?

En esta investigación optamos por considerar el espacio virtual como público, pues consideramos que la web está diseñada para conectar al usuario con una audiencia amplia e impredecible, y la información siempre es accesible por un tercero (el administrador, empresas de datos, sistemas de vigilancia de metadatos, la policía, etc.) aunque no se sea consciente de ello. Consideramos que la idea de privacidad en internet es una falacia construida para animar a la gente a publicar datos sensibles que posteriormente entran a la economía de la red para ser transados por terceros fuera de su control.

En lo que se refiere a las redes sociales indagadas, por nuestra parte procuramos proteger el espacio virtual y la identidad de los participantes en lo que concierne al texto de esta investigación. Esto se hizo a través de seudónimos y ocultando o cambiando los nombres de los espacios virtuales. Hemos decidido no recoger datos personales como nombres ni imágenes de rostros que puedan identificar a los participantes. Solo recogeremos las interacciones en los espacios externos de los grupos a los que puede acceder cualquier miembro. Si se obtiene información comprometedor para el usuario, o su caso virtual se estudia en detalle a través de un seguimiento, se le solicitará consentimiento informado por escrito.

En lo que concierne a los espacios virtuales creados por los investigadores, hemos

puesto un aviso en la política de privacidad que menciona que esta comunidad está siendo investigada, que se considera espacio público y les animamos a no publicar información que consideren privada. También mencionamos que se mantendrá el anonimato de los participantes y no se recogerán datos personales. Cuando un miembro ha tenido un rol más protagónico en esta investigación y se ha seguido su caso con más detalle, se ha solicitado un consentimiento informado de participación y autorización para usar sus interacciones en esta investigación.

Otro punto clave es lo que Hine (2004) ha denominado el problema de la invisibilidad de algunos participantes en los espacios virtuales. Es decir, lo interlocutores que se mantienen en el silencio, que optan por no escribir y por no participar textualmente. Es imposible acceder a su comprensión si no generan texto. Para atenuar el problema de la invisibilidad de algunos participantes hemos recurrido a las métricas de terceros, generadas por las redes sociales, servidores y otros sitios web para comprender, al menos, su presencia allí. Sin embargo se debe tener en cuenta que estas métricas no tienen una precisión validada y en el caso de las métricas de la página web algunas no distinguen en todos los casos entre un mismo usuario, por lo que un mismo usuario puede ser cuantificado más de una vez. Las usamos de manera exploratoria y deben interpretarse con desconfianza.

La autoetnografía desafía las formas canónicas de hacer investigación y representar a los otros (Ellis et al., 2011; Spry, 2001) y trata la investigación como un acto político de justicia y consciencia social (Adams y Holman Jones, 2008). Estos planteamientos sintonizan con nuestra visión de la investigación.

Según Ellis, Adams y Bochner (2011) la autoetnografía analiza y representa (grafía) sistemáticamente la experiencia personal (auto) con el objeto de comprender una experiencia cultural (etno). Un investigador usa los principios de la autobiografía y la etnografía para hacer y escribir autoetnografía. Para ellos la autoetnografía es un proceso y un producto:

Quando los investigadores hacen autoetnografía ellos retrospectivamente y selectivamente escriben epifanías que provienen de, o son posibles al ser parte de una cultura y/o por poseer una identidad cultural particular. Sin embargo, además de contar la experiencia, a los autoetnógrafos a menudo se les requiere, a causa de las convenciones sociales de publicación, analizar estas experiencias.

(Ellis et al., 2011)

En esta línea, el proceso de una autoetnografía es muy similar a la etnografía y en él se pueden contrastar y comparar la experiencia personal con la investigación existente, entrevistar a otros miembros y examinar artefactos culturales relevantes (Ellis et al., 2011). La diferencia esencial está en que pone el foco casi en forma permanente en la propia experiencia del etnógrafo como intérprete y actor, y se ponen en el centro de la auto reflexión y el auto análisis.

Según Ellis et al. (2011) el producto de una autoetnografía es una narración con estéticas y evocativas descripciones de experiencias personales e interpersonales. Esto se consigue por medio del discernimiento de patrones culturales evidenciado en las notas, recuerdos, entrevistas y/o artefactos. Lo anterior se comunica usando estrategias de narración de historias como la creación de personajes, descripción de escena, el desarrollo parcializado, mostrando y diciendo y con alteraciones de la voz del autor. El autoetnógrafo produce textos accesibles para alcanzar una audiencia más amplia y diversa que la investigación tradicional con el objeto de hacer que el cambio personal y social sea posible a más personas.

¿Cómo se responde al problema de la fiabilidad, la validez y la generalización desde la perspectiva autoetnográfica? Desde esta perspectiva, se reconoce que con respecto a un mismo evento, los participantes pueden tener diversos relatos, que la memoria es falible y que el lenguaje tiene una capacidad de representación limitada para comunicar un evento. En este marco, según Ellis et al. (2011) la fiabilidad, la validez y la generalización se reconceptualizan.

Para un autoetnógrafo la fiabilidad (*reliability*) hace referencia a la credibilidad del narrador según el juicio del lector (Ellis et al., 2011). Para evaluar esta cuestión el lector ha de plantearse preguntas como: ¿Pudo el narrador haber tenido la experiencia descrita? La validez, en el contexto de la autoetnografía significa que un trabajo de investigación es verosímil, evoca en los lectores un sentimiento de que la experiencia descrita es realista, creíble y posible (Ellis et al., 2011). Bochner, citado por Ellis et al. (2011) hace notar que la validez está vinculada a la usabilidad de lo narrado y plantea que el autoetnógrafo se haga dos preguntas para evaluar la usabilidad de lo que cuenta: ¿Cómo es útil esta historia? ¿Qué usos

podría darse a esta historia?

En la autoetnografía, la generalización es importante. Sin embargo, no procede del atributo habitual de la cantidad de participantes que aportan datos sino que ésta es testeada por el lector a partir de lo narrado. El lector evalúa si la historia relatada recoge una experiencia de su vida o de la vida de otros que conoce y si se ha logrado iluminar un proceso cultural no familiar para el lector (Ellis et al., 2011). Así lo explican los autores citados: “Los lectores validan por medio de la comparación de sus vidas a las nuestras, pensando sobre cómo nuestras vidas son similares y diferentes y razonando el por qué [...]” (Ellis et al., 2011, p. 10).

En esta investigación tiene sentido, usar un planteamiento autoetnográfico centrado en las prácticas del asesor para la Justicia Social y su autoreflexión y autoteorización sobre el proceso. En primer lugar, no conocemos a otros asesores que se identifiquen con la etiqueta de asesor para la Justicia Social, por tanto estamos ante una práctica única en el contexto de investigación. Por otra parte, no contamos con los recursos económicos para delegar en un equipo de investigación las labores de investigación y en otro equipo las labores de asesoramiento. Por otra parte la implementación virtual tiene una intención exploratoria y requiere una metodología flexible y abierta a lo impredecible. En estas circunstancias una autoetnografía nos parece adecuada y justificada.

4.2.2. Primer estudio: Entrevistas con los actores de los centros educativos

En el primer estudio se entrevista a un grupo diverso de actores de los centros educativos chilenos. Se siguió un proceso de entrevistas y análisis de datos más tradicional trazado desde la Teoría Fundamentada, más un Análisis Actancial solo para los relatos extraídos.

4.2.2.1. Categorías

Entendemos el significado del término categoría como “una agrupación de conceptos de significado similar o relacionado” (Andréu et al., 2007, p. 57) de un nivel de abstracción alto. Y el concepto como “la representación abstracta de un

suceso, objeto acción/interacción que un investigador identifica como una revelación significativa del dato” (Andréu et al., 2007, p. 57). Con esta nomenclatura explicaremos el sistema de categorías y conceptos que nos interesaba indagar.

En este primer estudio nos interesaba indagar la perspectiva de los actores en los centros educativos con respecto a lo que ellos identificaban como asuntos de injusticia social en su contexto, invitarles a expresar su visión de escuela justa y para la Justicia Social, sus ideas para apoyar cambios para la Justicia Social y también sus ideas para evaluar la Justicia Social en la escuela. Esto lo articulamos en cuatro categorías. Estas cuatro categorías a priori fueron empleadas en el diseño del guión de las entrevistas y como organizadores del análisis de datos. Las describimos a continuación:

- 1) *Asuntos de injusticia social en el centro educativo.* Bajo esta categoría se subordinaron los códigos que hacían referencia a problemas valorados de injusticia social desde el punto de vista de los actores.
- 2) *Visión de escuela justa y para la Justicia Social.* Bajo esta categoría se subordinaron los códigos que hacían referencia a la visión personal e ideal del actor respecto a lo que esperaba ver en una escuela justa y para la Justicia Social.
- 3) *Ideas para apoyar cambios para la Justicia Social.* Bajo esta categoría se describen las ideas de mejora proporcionadas por los participantes. También se incluyeron ideas sobre el asesoramiento si eran expresadas por los participantes.
- 4) *Ideas para evaluar Justicia Social en la escuela.* Bajo esta categoría se recogieron los códigos relacionados con propuestas para evaluar la Justicia Social en la organización educativa.

Estas categorías de primer nivel descritas, son el marco general para organizar los conceptos provenientes de las investigaciones y temas abordados en el marco teórico. Estos conceptos se presentan en la tabla 5.

Con este sistema de categorías a priori diseñamos las entrevistas. Las categorías a posteriori y los conceptos obtenidos después del proceso analítico se presentan en la sección análisis.

Tabla 5. Categorías a priori

Categorías a priori
1. Asuntos de injusticia social en el centro educativo.
1.1. Asuntos de distribución de recursos y servicios.
1.2. Asuntos de reconocimiento identitario y cultural.
1.3. Asuntos de participación en toma de decisiones.
2. Visión de escuela justa y para la Justicia Social.
2.1. Principios de Justicia Social.
2.2. Relación entre los miembros.
2.3. Organización del centro justo.
2.3.1. Metas y fines.
2.3.2. Toma de decisiones.
2.4. El currículo.
2.5. El aporte de la escuela para la Justicia Social en la comunidad.
3. Ideas para apoyar cambios para la Justicia Social.
3.1. Estrategias.
3.2. Instrumentos.
3.3. Asesoramiento justo y para la Justicia Social.
3.4. Necesidades de los actores.
3.5. Empatía.
3.6. Pensamiento crítico.
3.7. Activismo social.
4. Ideas para evaluar Justicia Social en la escuela.
4.1. Estrategias.
4.2. Instrumentos.

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.2. Participantes

La tabla 6 muestra las características principales de los participantes. A todos los participantes se les ha concedido un número y un seudónimo. La casilla de grupo étnico corresponde a la auto-identificación. Se accedió a los participantes a través de redes de contacto del investigador y también mediante un grupo cerrado de Facebook. El criterio para participar era tener o haber tenido algún vínculo laboral o de otro tipo con un centro educativo, ya sea en rol de director, profesor, estudiante, apoderado, asesor o asistente de la educación.

Se intentó que los participantes representaran ecológicamente a los actores de la educación formal. El espectro de roles de los participantes abarca directores, directoras, profesores y profesoras, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados y apoderadas y una asesora-profesora.

Tabla 6. Características de los participantes en entrevistas.

Participante	Grupo étnico	Género	Experiencia en el cargo	Posición	Tipo de Centro vinculado
1. Marcelo	Chileno de Origen Mapuche	Masculino	6 años	Profesor de Castellano y Comunicación	Enseñanza Media/Urbano
2. Iris	Mapuche	Femenino	8 años	Profesora de Castellano y Comunicación	Enseñanza Media/Urbano
3. Boris	Chileno	Masculino	40 años	Director	Enseñanza Media/Urbano
4. Alfonsina	Chilena	Femenino	6 años	Asistente de La Educación	Enseñanza Básica/Urbano
5. Carla	Chilena	Femenino	15 años	Profesora de Castellano y Comunicación	Enseñanza Media/Urbano
6. Lina	Chilena	Femenino	-	Estudiante. 4º medio	Enseñanza Media/Urbano
7. Amanda	Chilena	Femenino	5 años	Educadora Diferencial	Enseñanza Media/Urbano
8. Claudia	Chilena	Femenino	6 años	Educadora Aula Hospitalaria/ Enfermera	Aula Hospitalaria/ Urbana
9. Mirna	Chilena	Femenino	10 meses	Directora	Jardín Infantil Intercultural/ Rural
10. Rayen	Mapuche	Femenino	-	Apoderada	Enseñanza Básica/ Rural
11. Antonio	Chileno	Masculino	-	Estudiante 4º Medio	Enseñanza Media/Urbano
12. Damaris	Chilena	Femenino	6 años	Profesora de Castellano y Comunicación	Enseñanza Media/ Urbana
13. Andrea	Chilena	Femenino	-	Estudiante 4º Básico	Enseñanza Básica/ Urbana
14. Tamara	Chilena	Femenino	20 años	Profesora de Inglés	Enseñanza Básica/Urbana
15. Oscar	Chileno	Masculino	-	Apoderado	Enseñanza Básica y Media/Urbana
16. Lucía	Chilena	Femenino	9 años	Asesora y profesora General Básica, especialización en Lenguaje y Comunicación	Enseñanza básica/Rural y urbana

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.3. Instrumentos

Se empleó la entrevista cualitativa (Valles, 2002) aplicada a los actores de la educación en centros educativos. El tipo de entrevista utilizada se acerca a la denominada entrevista estandarizada no programada de Denzin, citado por Valles (2002), que se focaliza en unos temas (que aquí llamamos categorías) para todos los entrevistados y definidos a priori, pero que se adapta en la formulación y el orden según las circunstancias de los entrevistados.

El guión de la entrevista estaba orientado a indagar en torno a cuatro categorías generadas a partir de los intereses de investigación y el marco teórico construido. Estas categorías se presentaron en la tabla 5 en el apartado sobre las categorías a priori.

En esta entrevista estandarizada no programada adaptamos la entrevista a la edad de los entrevistados, en el caso de los estudiantes, y a la situación injusta inicial expresada. La adaptación consideró una menor duración con los estudiantes, la eliminación de preguntas no pertinentes. Por ejemplo, eliminamos preguntas sobre asesoramiento a estudiantes. La adaptación también implicó acomodarla al medio utilizado para entrevista (chat de *Facebook*, *Skype* o entrevista presencial).

En este sentido, la respuesta a la primera pregunta, que era similar a todos los entrevistados, determinaba las siguientes. La respuesta a la primera pregunta era empleada para ejemplificar si el entrevistado no comprendía o requería más información y cómo estímulo posterior para avanzar en la entrevista y que las respuestas fuesen, en lo posible, ideas y reflexiones basadas en la experiencia y contexto del entrevistado.

También se tomaron notas durante las entrevistas. En éstas notas se apuntaron algunos datos contextuales, palabras claves y los temas mencionados por el entrevistado. Estas notas se emplearon para resumir temas al entrevistado, para devolver las primeras interpretaciones y obtener confirmación. Una vez finalizada la entrevista las notas se volcaron al mismo documento de la transcripción de audio o texto.

Las entrevistas fueron llevadas en diferentes tipos y formas de interacción, ver

tabla 7. Se realizaron nueve a través del Software de vídeo conferencia Skype; dos entrevistas se realizaron de forma presencial; cuatro a través del chat escrito en una red social; y una entrevista se realizó mediada por un formulario de entrevista creado en *Google Form*.

Los actores entrevistados son de nacionalidad chilena y actores de la educación que han trabajado o estudiado o son apoderados en algún centro educativo en Chile, ver sección participantes para más detalles.

Tabla 7. Características de las entrevistas realizadas

Forma de entrevista	Tipo	N de entrevistas
Mediada por ordenador	Skype	9
	Chat de Facebook	4
	Google Form	1
Entrevista presencial	-	2

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.4. Trabajo de campo

El protocolo de contacto y negociación seguido para la mayoría de las entrevistas fue el siguiente. El investigador utilizó su red de contactos personales para encontrar participantes. El proceso se inició con un contacto informal previo a través de la red social *Facebook* en donde se invita a participar y se comenta el tema de investigación, los objetivos de la investigación, y se dan a conocer las preguntas. Si el candidato o candidata a participante accede, se acuerda una hora y fecha para la entrevista. Luego se procede a la entrevista mediada por ordenador, si el participante está en Chile; o presencial si el participante está en la ciudad del investigador.

El protocolo de contacto y negociación fue un tanto diferente para la entrevistas a través de formulario. Estos entrevistados se contactaron a través de un grupo cerrado de Facebook. Se publicó un mensaje público en el muro del grupo presentando los objetivos, tema y responsable de la investigación. Además se incluía una invitación a participar. Se solicitó a los interesados enviar un mensaje privado a la cuenta de Facebook del investigador. Se le dio la opción de elegir entre entrevista en vivo a través de Skype o entrevista por escrito a través de

Formulario de Google. Solo obtuvimos la participación de una sola persona mediante este protocolo de contacto.

El protocolo seguido durante las entrevistas con interacción, ya sea en Facebook o presencial, fue el siguiente. Al inicio de la entrevista se informa nuevamente los objetivos de la investigación y los objetivos de esta entrevista. Se pregunta formalmente si desea participar en la investigación y se registra su respuesta mediante grabación de audio o copia escrita de su respuesta en el chat. En todas las entrevistas se garantiza la confidencialidad de los datos, se da espacio para resolver dudas si las hay. Se comunica al participante que se dará inicio a la entrevista. Se graba su aceptación y el consentimiento informado, se aclara que su participación en la investigación es anónima y se le solicita autorización para usar los datos en esta investigación y en publicaciones relacionadas.

Iniciada la entrevista propiamente tal, el investigador toma notas acerca de los temas que aparecen, los conceptos que usa el entrevistado y de interpretaciones personales mientras se hace la entrevista. Se hacen preguntas que no están en el guión para profundizar algún aspecto que parece interesante. En algunas ocasiones usa las notas para hacer una devolución de los temas hablados y para comprobar algunas interpretaciones del investigador. Una vez grabadas las entrevistas son transcritas a texto para su análisis posterior.

El protocolo pide al investigador ser sensible a las situaciones injustas que relate el entrevistado y usar estas situaciones para centrar y focalizar las preguntas posteriores. Terminada la entrevista el investigador auto-evalúa críticamente la sesión y su rol de entrevistador. Basado en el criterio de interés de lo dicho para los temas de investigación, hace modificaciones al guión, quitando o agregando preguntas al guión propuesto inicialmente. En resumen, esta forma de proceder hace que las entrevistas no sean idénticas entre sí ni traten los temas con la misma profundidad en todos los actores.

4.2.2.5. Análisis de datos

El proceso de análisis siguió las tareas de transcripción, codificación, interpretación individual y devolución del discurso de las participantes. Identificamos tres fases analíticas que describimos a continuación.

Con esto en mente, el análisis de datos procedió con una primera fase de identificación de conceptos durante el periodo de transcripción del audio en el procesador de texto *LibreOffice*. Para marcar y etiquetar párrafos se usó la función “Insertar Comentario”. Se seleccionó un fragmento de texto y se insertó un comentario que contenía una síntesis del concepto y la anotación de la categoría a priori (ver tabla 5) a la que correspondía la cita a juicio del investigador. Esto generó un documento y un grupo de conceptos preliminares asociados a una cita que nos permitió un primer análisis global a partir de la identificación de conceptos. Esta pre-codificación se guardó en el mismo documento original de transcripción y se comparó posteriormente con el análisis de la segunda fase realizado en Atlas.ti.

En la segunda fase, dejamos aparcado el primer análisis e iniciamos desde cero un proceso de lectura codificando conceptos en Atlas.ti. Construimos códigos a partir de los conceptos que emergieron de los datos. Estos códigos se organizaron, si era posible relacionarlos, en torno a las categorías a priori descritas en la sección anterior o en su defecto se dejaron libres. A continuación describimos más detalles.

En esta segunda fase analítica se empleó el software Atlas Ti. Se introdujeron previo al análisis las macro categorías a priori para utilizarlas como organizadores del proceso analítico y como anclas para organizar los nuevos códigos. Aplicando un análisis línea a línea se crearon códigos conceptuales a partir de las palabras empleadas por los entrevistados usando la codificación manual. Estos códigos-concepto se iban relacionando a medida que eran creados con los códigos-categorías-previas. El producto final de esta etapa fue un mapa conceptual que mostraba en el nivel superior el *código-categoría-previa* relacionado jerárquicamente con el *código-concepto* en el nivel inferior. Con este primer producto a la vista iniciamos un proceso de depuración de los códigos

comparando, agrupando y eliminando aquellos que consideramos irrelevantes.

La codificación de la segunda fase del análisis nos permitió también vislumbrar conceptos que no habíamos considerado. Los primeros análisis nos llevaron a reformular el sistema de categorías. Luego de un proceso de depuración, el sistema de categorías se definió como se muestra en esta tabla 8. Esta tabla muestra en una sola mirada las categorías y códigos conceptuales, que llamamos a posteriori, las cuales usamos para organizar y redactar el informe de resultados.

Tabla 8. Sistema principal de categorías y códigos a posteriori

Categorías	Códigos
1. Relatos de situaciones injustas.	1.1. Análisis actancial. 1.2. Efectos narrados. 1.3. Tema situación injusta.
2. Asuntos de injusticia social identificados por los actores.	2.1. Injusticias sobre condiciones laborales y salariales. 2.2. No reconocimiento profesional y culpabilización del profesorado. 2.3. Eliminación de la disidencia crítica. 2.4. Desempoderamiento contractual y control ideológico del docente. 2.5. No reconocimiento cultural. 2.6. Maldistribución de personal docente. 2.7. Modificación unilateral de calificaciones. 2.8. Desequilibrio en la distribución del poder y autocracia directiva. 2.9. Presiones a través de pruebas estandarizadas. 2.10. Situaciones injustas en la relación profesor-estudiante. 2.11. Expulsión de estudiantes. 2.12. Importación de reformas. 2.13. Nepotismo en la organización. 2.14. Obstáculos al desarrollo profesional docente. 2.15. Maldistribución del profesorado según criterios sexistas. 2.16. Desigualdad en recursos materiales entre centros educativos. 2.17. Designación de administrativos municipales por criterios políticos. 2.18. Profesionales sin habilidades y herramientas para ejercer su rol. 2.19. Directivos designados por intereses políticos y que no conocen la comunidad.

	2.20. Sanción afectiva a la divergencia entre docentes.
3. La visión del centro educativo justo y para la Justicia Social.	3.1. Los principios de Justicia Social. 3.2. Las relaciones en la escuela justa. 3.3. Ideas para construir una organización justa. 3.4. El currículo y el proyecto educativo en la escuela justa y para la justicia social. 3.5. Ideas para que el centro educativo aporte a la Justicia Social en la sociedad.
4. Ideas para apoyar cambios de Justicia Social.	4.1. Algunas necesidades de formación y apoyo. 4.2. Asesoramiento justo y para la Justicia Social.
5. Evaluar la Justicia Social en el centro educativo.	5.1. No se conversa sobre Justicia Social en la escuela. 5.2. Emplear una estructura de representación en la evaluación. 5.3. Basar la evaluación en el diálogo sobre las percepciones. 5.4. Usar herramientas para organizar la subjetividad.
6. Una visión global del discurso de los actores.	6.1. El autoritarismo directivo. 6.2. Algunos efectos de las situaciones injustas.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera fase del análisis de datos consistió en transformar estas redes conceptuales en un texto expositivo con citas. Para ello se sustituyeron las subcategorías iniciales por los códigos de los datos. Denominamos este esquema *categorías a posteriori* y agrupaban un conjunto relacionado de conceptos. Una vez con organizado el mapa conceptual, relacionamos en forma comparativa el mapa conceptual con el análisis textual de la fase uno. Notamos conceptos y citas a las que no habías sido sensibles. Estas fueron codificadas e incorporadas al texto.

Finalmente el proceso concluye con un envío del borrador del capítulo de resultados de esta tesis a los participantes como estrategia de validación de nuestra interpretación. Se informó en forma personal y privada el seudónimo de cada participante para que pudiese identificar sus dichos. Se envió el documento de tesis en etapa de correcciones vía correo electrónico o chat de Facebook junto a un

mensaje solicitando que si algo de lo expresado sobre su persona no le gustaba o le parecía incorrecto enviase un aviso al investigador para cambiarlo.

El Análisis Actancial no estaba planificado inicialmente. Emergió de los primeros análisis de los datos al observar la existencia de pequeñas historias o relatos sobre situaciones injustas identificada como tal por la o el participante.

Tabla 9. Definición de roles actanciales, efectos y nodo temático

Rol	Definición
Opresor	Rol de agente mencionado en el relato que inicia el desarrollo de la situación injusta a partir de una decisión, orden o acción consciente o inconsciente hacia una víctima o víctimas. Este agente hace valer su interés por sobre los otros participantes usando su autoridad, fuerza o poder en la organización. Su acción provoca efectos percibidos como injustos en los otros miembros.
Víctima	Rol que recibe los efectos directos o indirectos de la decisión o acción tomada por el rol de opresor. Su voz no suele ser oída por los otros participantes y sus intereses o ideas no son consideradas. Recibe los efectos de las acciones o decisiones del rol de opresor.
Testigo	Rol de observador en relato. En algunos no participa directamente en las acciones y en otras ocasiones su participación es mínima. También puede participar en lo que cuenta en forma directa, en ese caso lo nombramos como testigo protagonista. No suele realizar acciones ni a favor ni en contra. Suele ser quien cuenta o relata la acción. También puede tener otros roles superpuestos.
Defensor	Rol que protege o actúa a favor de la víctima para proteger su integridad, defender sus intereses o derechos. Realiza acciones o toma decisiones con el objetivo de ayudar o apoyar a la víctima.
Efectos	Consecuencias emocionales o acciones narradas interpretadas como derivadas de la decisión o acciones del opresor.
Situación injusta	Resumen temático de la situación narrada que sintetiza el suceso. Se interpreta por el investigador a partir de la situación global.

Fuente: Elaboración propia.

El Análisis Actancial se llevó a cabo de la siguiente forma. Primero se realizó un recorte de un fragmento del relato a partir de la entrevista. Una vez efectuado el recorte, se procedió a una pre-lectura para identificar los actantes. Esto se hizo a través de la pregunta: ¿Qué/quienes, seres o cosas, actúan en el relato de este

actor? ¿Qué función, pasiva o activa, realizan dentro del relato? ¿Qué cualificaciones reciben? ¿Qué efectos causan en los otros actantes?

El análisis de los relatos nos permitió identificar algunos roles actanciales específicos para las situaciones injustas relatadas, ver tabla 9. También observamos que los relatos contenían mención a algunas consecuencias percibidas por el narrador-testigo. También incorporamos un nodo temático, denominado “situación injusta” para resumir el asunto narrado. Vale mencionar que algunos roles pueden superponerse y los límites pueden ser borrosos en algunas situaciones.

Los roles identificados se agruparon en unas tablas de análisis que se muestran al final de cada relato en la sección resultados. Estas tablas nos facilitaron el análisis y nos permitió resumir el esquema actancial de cada relato para comunicarlo. Posteriormente se propone un modelo actancial visual que representa una propuesta global de los roles posibles de encontrar en relatos de situaciones injustas en centros educativos.

4.2.3. Segundo estudio: creación e implementación de un entorno virtual

En la segunda etapa indagamos el proceso de creación de un entorno virtual y de las prácticas que desarrollamos en él. Esta segunda etapa significó indagar una forma poco explorada de asesoramiento a los actores del centro educativo en un entorno de Comunidad Virtual de Aprendizaje.

4.2.3.1. Categorías de análisis

El investigador ejerció cuatro roles simultáneos en el desarrollo de esta etapa: el rol de administrador web; un rol de asesor y rol de dinamizador de la comunidad; y simultáneamente el rol de investigador. Estos roles fueron reflejados en el diario de campo y se usaron como categorías para organizar el registro episódico y las reflexiones.

Del intenso y extenso proceso vivido, damos relevancia a seis momentos de la etnografía y autoetnografía virtual que consideramos de interés para los objetivos

de esta investigación. A partir de estos momentos, describimos en la tabla 10 unas categorías que dan nombre a estas fases del proceso. Se han definido desde el punto de vista del asesor como protagonista del relato. En este estudio nos centramos en indagar y auto indagar *las prácticas* acontecidas en estas fases. Estas fases no acontecieron en forma sucesiva. En ocasiones se realizaban en forma simultánea y el investigador transitaba de una a otra en función de la contingencia virtual.

Tabla 10. Cinco momentos de la etnografía y autoetnografía virtual

Momento de la etnografía	Descripción
Creación del entorno virtual	Se indagó la experiencia de crear el espacio virtual.
Conformación de la comunidad	Se describe y reflexiona sobre las estrategias utilizadas para crear el sentido de comunidad y encontrar a los interesados.
Observación de los grupos cerrados	Observación participante en grupos cerrados de profesionales de la educación. Nos interesaba inventariar los intereses de los actores a partir de sus interacciones en redes sociales.
Exploración, creación y co-creación de objetos digitales	Se hace énfasis en casos de creación y co-creación de objetos digitales como recursos de apoyo. Se exploran las posibilidades para el asesoramiento de la comunidad.
Construcción de relaciones de asesoramiento	Se reflexiona y describen los casos de asesoramiento más relevantes en el entorno virtual.
Reflexión y Autoevaluación	Se reflexiona sobre el quehacer como asesor y se describen algunas muestras de retroalimentación espontáneas e impacto en el entorno virtual.

Fuente: Elaboración propia

En este marco de momentos, las categorías indagadas corresponden principalmente a *prácticas de creación* del entorno virtual y *prácticas de interacción entre el asesor y los participantes*. También se indagó los *intereses virtuales* de los actores que participan en alguno de los grupos cerrados de Facebook. Por último también indagamos el *impacto virtual* de las interacciones con el asesor y dinamizador de la comunidad a partir de la retroalimentación espontánea y las fuentes de datos de terceros, que se detallan en la sección de instrumentos utilizados.

4.2.3.2. Participantes

Al tratarse de una investigación etnográfica y autoetnografía encontramos varios niveles de participación. El primer nivel es la participación del investigador. Una de las características de este estudio es que el investigador se investigó a sí mismo en su rol de asesor.

El segundo nivel de participación tiene lugar en interacción prolongada con dos actores de centros educativos que participaron en el proceso. Ambos son docentes de Inglés chilenos que viven en la ciudad de Arica: Rodrigo Venegas e Io Llanten Moreno. Los docentes aceptaron participar con sus identidades en la investigación. La participación aconteció principalmente como actores de cambio y co-creadores de la agrupación virtual Movimiento *English Matters* orientada a la mejora de la enseñanza y los recursos de apoyo del inglés.

Io Llanten Moreno tiene cinco años de experiencia como docente. Actualmente se desempeña en un centro educativo Municipal que cuenta con cursos de primer año hasta octavo básico. Rodrigo Venegas se ha desempeñado como profesor universitario y actualmente trabaja en un centro de Enseñanza Media. Tiene diecinueve años de experiencia profesional como docente.

Tabla 11. Lista de participantes de tercer nivel

Participante	Observaciones
Lorena	Profesora de Castellano y Comunicación. Participa en proceso de co-creación.
Úrsula	Profesora de Educación Física. Participa en campaña de visibilización.
Usuario 1, 2, 3, 4 y 5. Y usuarios no individualizados.	Participantes anónimos. Su vinculación con la investigación es débil o puntual. El investigador no ha seguido trayectoria. Solo se ha utilizado alguna interacción puntual o se ha observado alguna de sus interacciones.

Fuente: Elaboración propia

El tercer nivel es el de participación débil y puntual en la investigación. En este espacio podemos considerar los usuarios anónimos que han interactuado con las publicaciones de los cuales hemos recogido datos a través de las herramientas de terceros, por ejemplo, pero que no se ha profundizado en su trayectoria virtual. También podemos considerar en este nivel las y los participantes participantes que

han enviado mensajes, relatos, textos o comentarios y/o han actuado en procesos de co-creación o visibilización. La tabla 11 muestra estos participantes.

4.2.3.3. Instrumentos de obtención de información

Los principales instrumentos empleados para acceder el entorno virtual fue ordenadores y móvil. Para registrar las reflexiones y observaciones se utilizó un diario de campo en la nube, usando una hoja de cálculo en Google Drive. Para capturar la web observada en la pantalla en algunos casos se usó la herramienta de gestión bibliográfica *Zotero*.

También se exploró el uso y análisis de fuentes de datos de terceros que se utilizaron para reconstruir y verificar el relato, observaciones y también para fundamentar algunas reflexiones. Estas fuentes se enlistan en la tabla 12. Se observa una amplia gama de fuentes que intentan abarcar el sitio de la etnografía relevante para los objetivos de esta investigación. Estas fuentes consideran información sobre las actividades realizadas, sobre el uso dado a la web creada y las redes sociales *Facebook* y *Twitter* y otros espacios. Cuando fue necesario, estas fuentes fueron registradas en forma local o en Google Drive. Para almacenar estas fuentes de datos en forma local, se usó la herramienta de gestión bibliográfica *Zotero* que permite capturar el código de una página web tal y como la ve el navegador en ese momento.

Tabla 12. Fuentes de datos en la etnografía virtual

Fuentes de datos	Tipo
Imágenes de capturas de pantalla	Creada por investigador
Capturas de código web con <i>Zotero</i>	Creada por investigador
Estadísticas de redes sociales	Registro automático
Registro (log) textual de web	Registro automático.
Registro (log) en página de Facebook y Twitter	Registro automático.
Comunicaciones a través de mail, chat	Registro automático.
Registro en Moodle	Registro automático.
Estadísticas de Moodle	Registro automático.
Estadísticas de Google sobre web	Registro automático.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, estas fuentes de datos pueden clasificarse en las generadas por el investigador en forma directa e intencionada y las generadas en forma automática por las herramientas tecnológicas. Usar ambas fuentes nos permitió robustecer la indagación y fundamentar las reflexiones en la huella de datos y registros que generó nuestra interacción. Estas herramientas de registro automático nos permitieron describir y reflexionar, por ejemplo, sobre los efectos virtuales de la implementación del asesoramiento y valorar la influencia de nuestro quehacer en los actores.

4.2.3.4. Trabajo de campo

¿Cuándo y dónde se inició el trabajo de campo? Creemos que no podemos dar una respuesta simple a esta cuestión. Por ejemplo, podríamos considerar como inicio del trabajo de campo el proceso de creación de la web. Sin embargo, con una afirmación rotunda en esta materia dejamos fuera las trayectorias de imaginación metodológica y aprendizaje metodológico que nos hicieron cambiar el rumbo y llegar allí. Por ello, hemos tomado la decisión de narrar este proceso en el capítulo 6.

Por otra parte podemos decir que el trabajo de campo estaba en ese no lugar que llamamos espacio virtual. Se trata de un no-lugar virtual, nombrado como Comunidad Virtual de Aprendizaje que se ramifica desde una web creada por el investigador hacia otras coordenadas como cuentas en la red social Facebook y Twitter y otros espacios que se detallan en el capítulo 6. Mientras interactuaba con los otros miembros de la comunidad o usuarios desde estuve en muchos lugares: Madrid, Barcelona. Santiago de Chile, Los Ángeles, Temuco. Usé varios tipos de dispositivos para acceder e interactuar mientras me movía: móvil, ordenador portátil. En ocasiones estaba inmóvil en mi hogar o iba en movimiento en metro o autobús. Por último, solo mencionar la importancia de tener en cuenta que los límites allí fijados son un acto intencionado a posteriori de delimitación para hacer comprensible las tareas realizadas.

Con esta complejidad en el horizonte, a modo de resumen podemos declarar que el trabajo de campo relatado en esta tesis comprende un periodo de tiempo de 11

meses aproximadamente. Sin embargo es importante hacer notar que se continúa trabajando en el campo aunque las prácticas actuales no están contenidas en este informe por la obligación formal de hacer un cierre temporal para cumplir los plazos institucionales. En ese periodo de 11 meses el investigador construyó un hogar para la Comunidad, recorrió las redes sociales en busca de interesados y luego tanteó y probó estrategias para encontrar interesados, apoyar, ayudar y co-crear desde una mirada de Justicia Social con los actores de la educación en Chile.

4.2.3.5. Análisis de las prácticas

El proceso de etnografía se focalizó en el análisis del proceso de construcción de la comunidad, por un lado, y en el análisis de las prácticas virtuales del asesor, por el otro. También se observó a los actores en algunos grupos virtuales de Facebook para interpretar e inventariar algunos de sus intereses temáticos a partir de las publicaciones en estos grupos.

El proceso comenzó indagando los registros del diario de campo, las capturas de pantalla y las fuentes de datos de terceros del sitio web y la red social Facebook y Twitter con el objeto de reconstruir un relato de lo realizado. Este relato de lo realizado se construye desde el punto de vista del investigador-asesor en la comunidad. Sobre este relato, mediante un proceso de relectura y autoreflexión, se construyeron algunos esquemas o tablas de resumen. Este proceso buscaba hacer comprensible la práctica virtual para quienes no estuvieron allí. El capítulo 6 contiene el relato y el resultado del análisis de las prácticas.

4.3.3. El proceso de generación de teoría para proponer un modelo

Una vez efectuado estos dos estudios complementarios, retomamos la Teoría Fundamentada. Pero ahora los datos analizados eran los resultados del estudio primero y del estudio segundo. El resultado de este análisis se presenta en el capítulo 7.

En este análisis se procedió a la construcción de una teoría sustantiva para proponer un modelo de asesoramiento orientado al cambio y la mejora de los centros educativos. En esta teoría sustantiva se utiliza el análisis e interpretación

de la perspectiva de los actores, por un lado, y las experiencias y reflexiones en la implementación virtual para formalizar una propuesta teórica de asesoramiento.

El proceso de reflexión y propuesta de un modelo se organizó en torno a categorías del asesoramiento. Estas categorías proceden del marco teórico en su mayoría, aunque algunas han emergido durante el proceso de implementación. Las categorías sobre las que nos interesaba describir el modelo fueron las siguientes:

- 1) *Problemas de Justicia Social*: en esta categoría describimos globalmente los problemas desde el punto de vista de los actores. Estos problemas informan sobre lo que sucede al interior de la organización y es percibido como injusto. El asesoramiento ha de estar preparado para co-crear soluciones a estos problemas.
- 2) *Objetivos a priori y emergentes del asesoramiento*. Bajo esta categoría se proponen algunos objetivos del asesoramiento.
- 3) *Marco de Justicia Social explícito*. Describe el sentido y el modo de empleo del marco para la justicia asocial que trasciende todo el asesoramiento.
- 4) *Contenidos y procesos del asesoramiento*. Describimos procesos de co-creación y la sintonía de intereses como elementos claves del proceso. Se proponen algunos contenidos y principios específicos para la práctica del asesoramiento.
- 5) *Entorno de colaboración*. Se describe un entorno de colaboración virtual y algunas de sus características.
- 6) *El rol de asesor*. Se describen algunas características específicas del rol de asesor en este modelo.
- 7) *Relación entre los actores*. Se proponen una serie de principios como marco para relación entre los participantes del asesoramiento.
- 8) *Formación del asesor*. Se proponen las áreas de formación relevantes para desempeñar el rol de asesor para la Justicia Social.
- 9) *Estrategias de implementación*. Se describe un grupo de estrategias para instalar esta práctica de asesoramiento.

Estas categorías guían la organización del texto que da cuenta del modelo y marcan nuestros intereses teóricos para la generación del modelo de asesoramiento para la Justicia Social.

Capítulo 5. La voz de los protagonistas en los centros educativos

En esta sección se describe, interpreta y categoriza el discurso de los actores siguiendo los procedimientos planteados en la sección de metodología. Nos inspiramos en una idea expresada por Rizvi (1998) en la cual expresa que:

es necesario comprender que la injusticia tiene una realidad material que es inmediatamente reconocida por aquellos que están atados a ella.[...] Si se hace esto, entonces la idea de Justicia Social tienen un significado práctico. Necesita ser articulada en términos de valores particulares, los cuales si bien no son los mismos a lo largo del tiempo y el espacio tienen un contenido específico dentro de las luchas por el cambio. (p. 47)

En la primera parte mostramos y analizamos los relatos que emergieron en las entrevistas con los participantes. En la sección siguiente analizamos las entrevistas según las categorías descritas en la sección de metodología.

En la primera sección nos centramos en el análisis de los relatos de situaciones injustas. Luego describimos las situaciones injustas mencionadas por los participantes. Continuamos describiendo su visión de escuela justa y para la Justicia Social. También describimos las ideas de mejora y por último las ideas para evaluar la Justicia Social en los centros educativos.

5.1. Relatos de situaciones injustas en los centros educativos de Chile

Esta investigación se compromete con el principio ético de dar voz a los protagonistas de la educación y respetar su discurso. Siendo coherentes con este compromiso a continuación se presentan fragmentos de las entrevistas que podrían ser considerados extensos. Estos fragmentos han sido seleccionados por el investigador porque estima que contienen un relato de una situación injusta. Se entiende por relato de una situación injusta la narración de un suceso acaecido en la organización que presenta uno o más actantes en el cual se transgrede algún principio de Justicia Social.

El título de cada caso se extrae directamente del discurso del participante. Se introduce cada fragmento con información biográfica del entrevistado y del contexto de su trabajo. Una evaluación crítica del relato realizada por el investigador se presenta en forma posterior a cada fragmento. También se realiza un Análisis Actancial de la narración mediante una tabla. Se ha pedido a los entrevistados y las entrevistadas leer el relato y el análisis escrito en este documento para su conocimiento y aprobación.

5.1.1. El relato de Marcelo: “Fui un protagonista de la situación pero no pude evitar que ocurriera la injusticia”

Marcelo es profesor de Castellano y Comunicación de un centro educativo de Enseñanza Media científico humanista en la región de la Araucanía. Tiene un grado de Magíster que ha pagado de su propio bolsillo. Se autoidentifica como chileno de origen mapuche y declara tener 6 años de experiencia docente al momento de la entrevista. En la entrevista, vía *Skype*, que duró más de una hora relata la siguiente situación de injusticia:

Investigador: ¿Recuerdas alguna situación que puedas describir?
¿Algún caso en el que hayas participado o hayas sido testigo?

Marcelo: A mí me pasó una situación que yo vi la injusticia de manera muy palpable. Fui un protagonista de la situación pero no pude evitar que ocurriera la injusticia. Te comento. Había un concurso de una Universidad que fomentaba las palabras, el léxico, que se llama [Concurso X]. ¿A lo mejor te suena un poquito? La [Universidad Y]

hace varios años, a través de un programa de apoyo al talento que es el [Programa Z], lo trabaja. Entonces llegó la invitación al liceo y me dijeron que yo buscara a todas las personas, a los niños que tuvieran el perfil. Obviamente al decir el perfil se centra en una cosa solamente, en el promedio del niño. Un niño que tenga ojalá sobre seis en todas las asignaturas. Entonces ese era el criterio. Pero yo elegí a niños que querían participar. Y este niño tenía una facilidad, yo recuerdo, para la narración. Entonces él iba a participar en la categoría cuento. Yo lo conversé con otra profesora del departamento porque lo estábamos nominando. Entonces después se tomó la decisión, a nivel directivo, de dejar fuera a este niño.

Investigador: ¿Esas decisiones quién las toma?

Marcelo: Esa decisión fue tomada por Equipo Directivo. Coordinación fundamentalmente y en este caso UTP.

Investigador: ¿Este es un organismo al margen de los profesores? ¿Jerárquicamente sobre los profesores?

Marcelo: Sí, jerárquicamente está sobre los profesores. Si bien yo siento que es una instancia donde podemos acudir para este tipo de cosas, pero también en casos como éste la autonomía se nos termina. Y lo triste de esto es que el niño se quedó con la sensación de injusticia y no solo se quedó ahí. Después vino el apoderado a hablar de cómo era posible que... porque en algún momento la profesora, porque no era yo el que llevaba los niños al concurso, fue otra profesora que le dijo tú estás en la lista de candidatos. Entonces el niño se ilusionó, quería participar y después le dijeron no, tú no vas porque no tienes la nota. Entonces yo lo encontré bastante injusto, el niño también. El niño después se desanimó tanto que cambió su percepción de las cosas y en la asignatura cambió un poquito. Fue una situación en la que yo vi la injusticia ahí, por un tema de que la nota es el único criterio admisible. Tú no potencias a los niños, tú sabes que con una nota nunca vas a poder dimensionar todo lo que un niño puede dar. Entonces si tú me preguntas algo en concreto recuerdo esa situación que involucraba a un estudiante, en primero medio, donde todavía están afirmando su personalidad, están viendo hacia donde van sus inclinaciones. Entonces fue como cortar un poco las alas a ese niño.

Investigador: ¿Cómo dirías tú que se resolvió? ¿O no quedó resuelta? ¿Cómo juzgarías la actuación de los distintos miembros de la escuela? Los estudiantes, el estudiante afectado, los profesores, los directivos, los demás colegas.

Marcelo: Esta situación no llegó a una instancia mayor como un Consejo de Profesores. Se resolvió entre la profesora que iba al concurso. A todo esto, yo era el profesor de la asignatura, yo no llevaba los niños al concurso, yo me mantuve al margen sabiendo la situación. En su momento no me acerqué a hablar con UTP, por último a exigir una explicación, a haberlo conversado. Pero siento que la situación terminó cuando vino la apoderada, habló con UTP y todo quedó ahí. Yo no sé qué se conversó, no sé cuál fue la solución, cuál

fue la explicación que le dieron a él. Pero sí me enteré que la disconformidad quedó ahí. Se dejó pasar. No se hizo justicia con él. Tampoco se le dijo en otra oportunidad tú vas a ir ni que en un concurso interno del establecimiento tú puedes participar. Quedó ese niño con la situación de injusticia y yo creo que es algo que se va a recordar siempre. Porque ese concurso sigue, mira esto fue el año 2013 y este concurso se reitera todos los años. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.1.1.1. Análisis y evaluación crítica

En mi análisis de esta narración observo varios elementos que permiten interpretarla como un problema de Justicia Social en el centro educativo. Interpreto este relato como un problema en la organización de la toma de decisiones en el centro educativo en donde trabaja Marcelo. Se ha tomado una decisión marginando del proceso a algunos implicados y afectados (profesores y estudiantes). Es injusta, entonces, porque se ha transgredido el principio de participación de los afectados.

Desde mi punto de vista la situación injusta surge a partir de una diferencia legítima en cuanto al criterio que debe primar para la elección del estudiante. Según el relato, los profesores prefieren elegir al estudiante basados en un criterio de motivación; en cambio el Equipo Directivo y Unidad Técnico Pedagógica (UTP) prefieren un criterio de calificación académica.

La situación injusta se genera a partir de una mala discusión y resolución del problema. Si evaluamos la situación a partir del principio de participación en la toma de decisiones de todos los afectados, es posible afirmar que esta no se resuelve de una manera justa. La decisión final se toma haciendo valer el poder que la estructura del sistema educativo formal en Chile concede a los equipos directivos. Directivos y UTP imponen su criterio. Desde nuestro punto de vista, esta situación muestra el desempoderamiento del profesorado y estudiantes en la toma de decisiones en el centro.

5.1.1.2. Identificación de actantes en el relato

Según el relato de Marcelo no se le permite acceder a un estudiante a una experiencia de aprendizaje fuera del centro para la cual había sido nominado por

la docente encargada. Se le niega el acceso por decisión de Equipo Directivo. El estudiante aparece en una clara posición de víctima, quien recibe los efectos de “desanimo”. Por otra parte el Equipo Directivo aparece en posición de agente de opresión al tomar la decisión sin considerar el criterio de los docentes ni el parecer del estudiante afectado. No se observa el rol actancial de “defensor” en el relato. Desde nuestra interpretación, esta situación es injusta porque transgrede el principio de participación de todos los afectados.

Tabla 13. Figuras actanciales en el relato de Marcelo

Opresor	Testigo	Víctima	Situación injusta	Efectos
Equipo Directivo	Marcelo, Profesor de Castellano	Estudiante	Se ha marginado de la toma de decisiones a algunos participantes.	Frustración del docente. Se priva de experiencia educativa a estudiante. Desmotivación y desánimo del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. El relato de Iris: “Se sacaba estudiantes”

Iris es Profesora de Lenguaje y Comunicación. Se autoidentifica como Mapuche. Al momento de la entrevista, vía *Skype*, declara tener 8 años de experiencia docente. Ha realizado estudios de Máster. Su tiempo libre lo dedica a la música y al arte. Trabaja en un liceo municipal del sur de Chile.

Investigador: ¿Recuerdas alguna situación puntual que haya sucedido en alguno de los establecimientos en los que has trabajado?

Iris: Cuando estaba en otro liceo, no en el que estoy trabajando actualmente, se sacaba estudiantes y como los papás no tenían mayor conocimiento de los procesos ni que podían acudir a la Superintendencia, ni tenían conocimiento de los protocolos los estudiantes se iban no más. Eso no pasa tanto en el liceo actual, porque en el fondo hay un equipo mal que mal es joven y trata de apoyar al máximo a los estudiantes ya sea con tutorías, con conversaciones porque es un liceo que tiene bastante espíritu de vocación de profesor, pero igual ha pasado, también han salido estudiantes del sistema. Pero ha sido con varios problemas con la

Superintendencia de Educación. Se trató de sacar un estudiante y se tuvo que reinsertar porque la Superintendencia no dejó que se fuera el chico porque la familia de ellos conocía los protocolos, pero aun así el estudiante es el estudiante que volvió y que está haciendo problemas dentro del establecimiento. Y esto no se trabaja de forma integral con todos los profesores, con todas las aristas, multidisciplinariamente, que es la forma de guiar a nuestros estudiantes. Porque en el fondo se dice que la escuela tiene que trabajar en lo académico, en lo pedagógico y que es difícil para la escuela hacerse cargo de todos los problemas que tiene el estudiante. Pero yo discrepo un poco porque tienen que haber redes de apoyo que trabajen con la escuela para poder sostener al estudiante de manera positiva dentro del establecimiento. Y esa ha sido mi eterna lucha con directivos y con otros colegas que tienen una visión más estructurada del sistema.

Investigador: En el caso que me acabas de contar, ¿cuáles eran los motivos por los cuáles se expulsaba al estudiante?

Iris: Por la cantidad de anotaciones que tenía, por un tema de conducta.

Investigador: Cuando revisas este proceso, ¿por qué dirías que fue injusto?

Iris: Fue injusto porque siento que el proceso de ayuda psicológica del estudiante no fue completo. Lo que pasa es que él entró cuando en el establecimiento no había psicólogo, pero se entiende que en el establecimiento había un psicólogo educacional, no un psicólogo que hace una terapia para que el estudiante tenga un proceso de recuperación. Entonces, supuestamente a este chico lo iban a enviar al psicólogo, pero supuestamente las conversaciones con los padres y el colegio eran muy confrontacionales. Entonces en cierto sentido hubo un acto injusto por parte del colegio pero también de los mismos papás que no están respetando los procesos y los derechos del hijo también. Porque tampoco están apoyando psicológicamente al estudiante para que pueda salir adelante en comunión con el liceo. Están las dos partes en confrontación y no en mutua colaboración. Entonces es injusto para el estudiante en realidad. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.1.2.1. Análisis y evaluación crítica

El relato de Iris da cuenta de una situación de expulsión de un estudiante. Esta situación se da en dos instituciones educativas distintas. En un centro previo y en su centro actual. Alude principalmente al centro como institución responsable. Su relato plantea que el centro educativo en el que trabajó previamente tiene ventaja para expulsar por el desconocimiento de la normativa por parte de los padres.

Desde mi punto de vista, esta situación injusta se facilita por un desequilibrio de

poder entre la institución educativa y los padres. El centro educativo utiliza sus herramientas de control disciplinario definidas en el Plan de Convivencia para expulsar un estudiante problemático y aprovecha, el desempoderamiento de los padres por falta de información.

Resulta interesante el comentario respecto al segundo centro, en donde esta práctica injusta no fue posible debido al conocimiento de los padres de la normativa y de las instancias de reclamación, la Superintendencia de Educación. Esto puede considerarse como una evidencia de que el equilibrio de poder mediante organismos de defensa facilita una resolución más justa de los problemas en los centros educativos.

En el relato la docente da importancia al apoyo integral. Para ella la situación es injusta porque no se ha dado el apoyo psicológico requerido, tanto por el centro educativo como por los padres. Interpretamos que el principio de Justicia Social que subyace es *dar apoyo a quién lo necesita*. El centro opta por expulsar a quien necesita apoyo.

Desde el punto de vista de la docente, los efectos de este tipo de prácticas afectan tanto al estudiante y a la relación familia-escuela. El estudiante es etiquetado como conflictivo en la comunidad educativa y la relación familia-escuela se torna confrontacional.

Es necesario profundizar los motivos del centro para expulsar estudiantes. Algunas preguntas para seguir indagando en los intereses: ¿Cuáles son las motivaciones para expulsar estudiantes? ¿Busca el centro educativo proteger a la comunidad educativa? ¿Desea mejorar sus resultados en pruebas estandarizadas expulsando a los estudiantes de bajo rendimiento?

5.1.2.2. Identificación de actantes en el relato

En el Análisis Actancial del relato interpretamos en la posición de opresor al centro educativo como institución. También alude a directivos y otros colegas profesores que tienen una visión estructurada del sistema con los que ella tiene que luchar. También se menciona a los padres, en una ocasión como víctimas, y en otra como defensores. En la figura de defensor aparece la Superintendencia de

Educación que se encarga de recibir las denuncias de los padres. La Superintendencia de Educación en Chile es un organismo creado por la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N°20.529) en el año 2012. Sus funciones principales son fiscalizar el cumplimiento de la normativa, sancionar, auditar los recursos económicos entregados a los centros, investigar y resolver denuncias y reclamos sobre los centros educativos. En posición de víctima de la injusticia emerge el estudiante, quién recibe el efecto de ser etiquetado como conflictivo y de ser marginado del centro.

Tabla 14. Figuras actanciales en el relato de Iris

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos
Directivos. Otros profesores (colegas). El colegio como institución. Padres que no respetan procesos del hijo y no le apoyan.	Iris, Profesora de Castellano	Superintendencia. Familia.	Estudiante. Padres.	Se expulsa a estudiantes del establecimiento por problemas de conducta sin dar apoyos previos suficientes.	Se etiqueta al estudiante como problemático dentro de la comunidad. Se complica la relación familia escuela. Se produce confrontación en lugar de colaboración. Se margina al estudiante del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.3. El relato de Alfonsina: “El daño que hacen a los estudiantes es muy grave”

Alfonsina es asistente de la educación, específicamente, trabaja como asistente de aula, en un centro educativo urbano del sur de Chile. Tiene 28 años. Declara tener 6 años de experiencia como asistente de la educación. Esta entrevista se hizo a través de un formulario en la web sin posibilidad de hacer preguntas para profundizar o precisar el relato.

Pregunta del formulario. 1. ¿Ha sido testigo de alguna situación que le pareció injusta, hacia usted u otra persona, en el ámbito de la escuela o liceo? Por favor, cuéntenos la historia de lo sucedido (quiénes participaron, qué sucedió, cómo se solucionó, qué consecuencias tuvo en las personas, en las relaciones en el centro, que opina usted sobre lo que pasó). Si es posible denos su opinión sobre por qué le pareció injusta

Bueno primero que nada he estado trabajando en varias escuelas y colegios.

Caso 1. Profesora anciana poniendo en ridículo a alumno, diciéndole que la tijera manda o que el lápiz manda, por eso tu trabajo está feo. Luego revisando cuadernos para marcarlos, leo “Tía A. te odio”. Informo la situación a la profesora jefe y creo que en reunión se habló del tema. Profesora A. comenzó a hacer su trabajo de otra forma más amigable.

Caso 2. Profesora llena el pizarrón con materia para los niños de un sexto básico, nunca explica lo que escribe, en coordinaciones se habla del tema, para que ella tenga otra actitud. Sigue todo igual. Tarea que no me corresponde, empiezo a explicar, profesora se aprovecha de la situación (noto que la profesora no tiene idea de nada, me pregunta ¿cuál es un verso? ¿Cuál es una estrofa?). No sabe nada en matemáticas. Las relaciones sí cambiaron, ella estaba más distante, rara, mala onda.

Me parecen muy injustas ya que el daño que se hace a los estudiantes es muy grave. Niños con baja autoestima, con poca entrega de contenidos, no sé cuál es la idea de ese tipo de profesores. (Alfonsina, Asistente de La Educación)

5.1.3.1. Análisis y evaluación crítica

Alfonsina narra dos casos en la respuesta. Debido a que la respuesta fue recogida a través de un formulario, no existió la posibilidad de hacer más preguntas para recabar mayores detalles sobre la situación. En el primer caso la situación injusta se focaliza en la relación profesora-estudiante. Desde nuestro punto de vista la profesora no construye un vínculo sano, basado en el cuidado y la protección. Por el contrario, desde el relato se desprende un maltrato verbal, que como apunta la entrevista, genera sentimientos de odio por parte del estudiante hacia la profesora. En palabras de Alfonsina esta relación hostil afecta las emociones del estudiante y su autoestima. Con respecto a esta situación también se narra la forma en que se solucionó. Con una notificación a otros profesionales del centro para que medien e intercedan en la situación. Según el relato, este mecanismo de solución a nivel local logró resolver el problema en la relación profesora-estudiante.

En el caso dos interpreto que le parece injusta la falta de interacción verbal (explicación) entre la profesora y el grupo de estudiantes. Desde mi punto de vista este también es un problema vinculado a la relación profesor con los estudiantes. Alfonsina cuestiona este tipo de enseñanza bancaria en la que una profesora solo escribe, transmite, sin explicar ni interactuar con los estudiantes. Esto le parece injusto.

Esta situación también da cuenta de una situación de desempoderamiento del estudiante en la relación profesor-estudiante en el espacio del aula. ¿Sin una asistente de aula como testigo y defensora podría el estudiante haber resuelto la situación por sí mismo?

Ambos casos parece haber una devaluación de la necesidad de crear un vínculo entre profesora y estudiante. ¿Es posible aprender sin vínculo? ¿Qué vínculo es necesario promover desde un aspecto de Justicia Social? ¿Por qué las profesoras del relato no parecen interesadas en generar este vínculo con sus estudiantes? ¿Hay alguna cuestión de clase social, de grupo étnico, afectando la relación de la profesora con su estudiante? ¿El desinterés por el vínculo es una consecuencia del descontento docente en el aula? Preguntas que parecen pertinentes pero que la brevedad del relato no permite dilucidar.

5.1.3.2. Identificación de actantes en el relato

En ambos relatos aparece en la figura de opresor las docentes. Alfonsina quien cuenta la historia aparece en posición de defensora, ya que fue ella quien notificó del problema a la Profesora Jefe, también en posición de defensora. La víctima en ambos casos son estudiantes quienes reciben el maltrato verbal de parte de los docentes. Los efectos narrados son las emociones de odio que detecta Alfonsina en el cuaderno del estudiante afectado e interpreta que esta situación genera baja autoestima en el estudiante.

Tabla 15. Figuras actanciales en el relato de Alfonsina

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
Profesoras.	Alfonsina, Asistente de la Educación.	Asistente de la Educación. Profesora Jefe.	Estudiante.	Violencia verbal y ausencia de vínculo en la relación profesor/estudiante.	Emociones de odio hacia profesora por parte de estudiante. Baja autoestima.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.4. El relato de Carla: “Qué va a decir la gente y cómo queda el colegio frente a esto”

Carla es Profesora de Castellano. Al momento de la entrevista declara tener 15 años de experiencia profesional como profesora. Ha trabajado los últimos 13 años en un liceo municipal de enseñanza media en una comuna de la Región Metropolitana. Obtuvo la Asignación a la Excelencia Pedagógica por sus excelentes resultados en la evaluación docente. Fue miembro de la Red Maestros de Maestros. Ha tomado la decisión de dejar la enseñanza para realizar estudios en el extranjero. La entrevista se realizó de manera presencial en la ciudad de Barcelona, mientras cursa estudios de doctorado.

[...] Ahora claro tenemos de todo, pero por ejemplo, hablando del tema de las calificaciones, un tema no menor dentro de la escuela que a los estudiantes les interesa mucho. Sucedió una vez que una alumna estaba en cuarto medio y resulta que para poder salir tenía que tener un 5,4; si tenía dos promedios rojos o un 5,5 si tenía un promedio rojo. Eso lo debes saber tú por tu profesión. Y resulta que esta chica lamentablemente llegó con dos promedios rojos y un promedio 5,35 Esta chica se acerca a mí, me dice mira tengo un problema, estoy repitiendo cuarto medio por esta situación. A mí me parecía completamente ilógico, yo le decía mira si quieres te puedo dar un trabajo, yo ya había sacado el promedio, y claro le acepté el trabajo y le puse la nota máxima y le cambié el promedio. Resulta que el cambio de ese promedio. A ver cómo te explico. Resulta que tú el promedio lo puedes cambiar pero tienes que pedir una autorización porque todo era en línea.

Entrevistador: ¿Con la plataforma?

Carla: Claro. Enlaces qué se yo, todo en línea. Y la profesora que decidió esa nota y el cambio de nota, porque ni siquiera lo podías

cambiar tú, imagínate la desconfianza, el nivel de desconfianza de la institución, no me dijo nada. Al contrario, estaba como feliz de que yo cambiara la nota, porque tienes enemigos en todos lados, así como tienes amigos tienes gente a la que no le caes bien. Y resulta que esa nota hizo que el sistema al final cambiara y al final pasara la niña. Pero qué sucedió. La profesora jefe ya le había informado a los papás que la niña estaba repitiendo. Por un tema de imagen, y lo que te estoy hablando es en serio, por un tema de imagen porque la directora así me lo dijo, qué va a decir la gente y cómo queda el colegio frente a esto, nosotros tenemos que mantener nuestra línea, borró mi nota, a mí casi se me hace un sumario, la estudiante quedó repitiendo y aquí como que no ha pasado nada. Pero el problema fue que el sistema, porque el sistema no piensa, los que pensamos somos nosotros te fijas, no había sido adaptado y cambiaba la nota automáticamente. ¿Qué sucedió? Que en mi caso finalmente nunca entré a sumario ni nada porque hubo dos o tres casos más por culpa del sistema que los apoderados, eran niños más chicos no eran niños de cuarto medio, básica, octavo, qué se yo, fueron al Ministerio, y el Ministerio dijo usted no puede dejar repitiendo a una persona con 5,35 porque qué se yo. Entonces yo dije esta niña va a pasar, pero te lo juro, que yo miré ese libro y las notas estaban cambiadas completamente la habían cambiado la nota a la niña para que quedara repitiendo. Flipé. Es que no lo puedo creer.

Entrevistador: ¿Para que su reclamo no tuviese éxito?

Carla: Exacto porque había un tema de imagen. Pero al final la imagen igual se les fue al trastero porque tuvieron que pasar a los niños que fueron al Ministerio. Los tuvieron que pasar. Entonces todas esas cosas para mí son injustas. Irregularidades que se dan aquí en los colegios por otros intereses. El interés de la imagen, imagínate una cosa tan retrógrada. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.1.4.1. Análisis y evaluación crítica

Este relato es sin duda complejo con varias aristas para la interpretación. Interpreto como situación injusta el cambio unilateral de calificaciones, perjudicando a un estudiante para mantener la imagen de seriedad y rigurosidad del establecimiento.

Una forma de evaluar este relato es considerando los intereses en juego y desarrollando un principio ético para darles prioridad. Por una parte, los intereses del centro educativo de mantener una imagen de profesionalidad y rigurosidad. Tal vez el deseo de no mostrar que se ha fallado informando a la familia de la estudiante que repite, para luego cambiar la versión. Probablemente esto resulta vergonzoso para la dirección del establecimiento. Por otro lado, están los intereses

de la estudiante de ser promovida al siguiente curso. Una repitencia de curso, por tan solo unas décimas, tiene un impacto emocional y en su trayectoria vital.

¿Qué intereses han primado en este relato? Interpreto que la directora ha dado prioridad a lo que ella considera los intereses por una imagen del centro educativo. En su decisión, no ha considerado los intereses de la estudiante. Desde un punto de vista de la Justicia Social, los intereses de la personas, en este caso de la estudiante, deben estar siempre por sobre los intereses de la organización. Este principio de Justicia Social puede facilitar el respeto a cada persona dentro de una organización, valorando su diversidad y promover la empatía hacia los problemas personales.

El rol de la docente es encomiable desde un punto de vista de Justicia Social. Ella es empática con la situación de la estudiante, comprende el perjuicio que la repitencia conlleva en la estudiante y ofrece una propuesta de solución para generar aprendizaje y para mejorar la calificación dentro del marco legal. Desde mi punto de vista, ella actúa en forma empática y no se puede considerar la empatía, desde un punto de vista de Justicia Social, como el origen del problema.

También esta situación se relaciona con el uso de la repitencia que hacen los centros educativos. Si bien esta no es la situación central en el relato me genera algunas preguntas y reflexiones para indagaciones futuras. ¿Para qué se usa la repitencia en los centros escolares?

Si bien son sabidas las consecuencias negativas de la repitencia en las trayectorias educativas de los estudiantes ésta sigue manteniéndose como práctica, según el relato. La evidencia internacional las desaconseja desde un punto de vista del aprendizaje y por las consecuencias sociales y emocionales en los estudiantes. ¿Por qué se mantiene la repitencia si es perjudicial?

Mi hipótesis es que se mantiene porque es una herramienta de control y sanción que sirve para presionar a los estudiantes a realizar las actividades escolares y mantener un orden. Repetir infunde miedo y facilita el control por parte de los que tienen el poder en el centro educativo. Esto no se puede interpretar a partir de relato. Pero sería bueno en futuras investigaciones dar una mirada desde un marco de Justicia Social al uso de la repitencia en los centros educativos.

5.1.4.2. Identificación de actantes en el relato

En la figura de opresora se menciona a la directora del establecimiento. Identificamos como víctima de la situación injusta a la estudiante. El ministerio aparece mencionado como una instancia mediadora que vela por el cumplimiento de la normativa y de los intereses de los estudiantes, por lo que interpretamos su rol como Defensor en esta materia. El efecto narrado, pero que fue revertido, era repetir de curso. Un efecto implícito en el relato, es que los apoderados de los estudiantes afectados deben gastar tiempo y recursos en acudir a una instancia externa a solucionar el problema.

Tabla 16. Figuras actanciales en el relato de Carla

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
Directora.	Profesora.	Ministerio.	Estudiante.	Cambio unilateral de calificaciones para mantener la imagen del establecimiento.	Repitencia de estudiantes. Apoderados deben acudir a reclamar a instancia externa.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.5. El relato de Lina: “Se quedan con los mejores profesores, con los que explican mejor”

Lina es estudiante de un liceo particular subvencionado en la Región de La Araucanía. Tiene 17 años y cursa cuarto medio al momento de ser entrevistada. Es su último año, se prepara para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a la universidad. Según datos del año 2012, el centro educativo donde asiste atendió a más de 2700 estudiantes, organizados en 63 cursos que van de séptimo básico a cuarto medio, según su página web. El centro educativo realiza un proceso de selección de estudiantes.

Investigador: ¿Qué situaciones injustas has vivido tú, o qué has visto que otra persona ha sufrido en la escuela? No sé si me podrías contar la situación que ha pasado. Puede ser por ejemplo con tus profesores, entre los compañeros, con los directores. Algo que tú hayas vivido.

Lina: A veces por ejemplo en mi Liceo en donde eligen por cada

curso a los mejores [...] a los cursos que están en la primera letra, que sería el A, les dan los mejores profesores.

Investigador: ¿Y ellos se quedan con los mejores profesores?

Lina: Se quedan con los mejores profesores con los que explican mejor y al resto les van poniendo otros y así de menor, diría yo, de menor calidad. No sé algo así.

Investigador: ¿Y en qué momento hacen eso? ¿En qué momento del año?

Lina: Cuando organizan las cosas de los cursos.

Investigador: ¿Cuándo tú entras a primer año?

Lina: Sí yo creo. Todos los años van cambiando los profesores pero siempre eligen los mejores para los primeros cursos. Igual otras cosas por ejemplo que a los cursos que van más al final les hacen las pruebas muchos más fáciles que a nosotros. Y entonces nos va pero, nos perjudica, se supone que a todos nosotros nos deberían hacer las mismas pruebas. Explicar de la misma manera. Hay profesores que a veces te preguntan cosas mucho más fáciles que otros entonces como que igual da rabia.

Investigador. ¿Y tú en qué grupo estás? ¿En los que tienen los mejores profesores o los que la tienen más fácil?

Lina. En los semi. Más o menos. (Lina, Estudiante de Enseñanza Media)

5.1.5.1. Análisis y evaluación crítica

Lina relata una situación que desde mi punto de vista se trata de una segregación o agrupación interna por rendimiento académico. Se agrupa a los estudiantes con mejores resultados en los grupos A, B, y los con resultados más bajos en los cursos con letras posteriores. Ella relata que le parece injusto porque percibe un trato desigual en los exámenes y porque reciben los mejores profesores. Interpretamos que a esta situación le subyace un principio de igualdad en la distribución de profesores.

Este trato desigual mencionado por la estudiante se comprende pues para ingresar a las universidades públicas que gozan de mayor prestigio se ha instalado un sistema competitivo que considera la calificación media obtenida en los cuatro años. Ella se siente perjudicada porque percibe que en un mismo centro educativo los exámenes internos que definen estas calificaciones son más fáciles para algunos y más difíciles para otros.

La segregación interna por rendimiento académico, realizada arbitrariamente por quienes el centro escolar es percibida como una situación injusta por esta

estudiante. Esto corresponde a una situación de organización escolar y puede ser evaluada desde un punto de vista de Justicia Social considerándola como un asunto de distribución de personal docente. Lina interpreta el problema del reparto de profesores, los mejores profesores a los mejores estudiantes, como una distribución injusta que producto de la organización escolar, pone en situación de desventaja a los con menor rendimiento académico.

En vista de que el rendimiento académico suele co-relacionar con el nivel socioeconómico es probable que quienes reciben los peores docentes sean también aquellos con menores recursos, aunque esto no aparece en el relato. Resulta interesante constatar que el relato de Lina es una evidencia de que las decisiones organizativas de segregación interna tienen un impacto y son evaluadas éticamente por los estudiantes cuando se les pide hacerlo.

5.1.5.2. Identificación de actantes en el relato

No se identifica a nadie en particular en la figura de opresor, se alude a un sujeto plural indeterminado, probablemente la estudiantes no está en conocimiento sobre cómo se toman las decisiones en esta materia. Quien narra la situación como testigo es la estudiante. No se mencionan figuras de defensores. Los estudiantes aparecen como afectados por esta situación. Los efectos narrados parecen ser emocionales, y probablemente académicos, aunque no se menciona directamente en el relato. La falta de detalles del relato puede ser producto de que la estudiante no ha participado en la toma de decisiones sobre distribución de docentes. Estas decisiones son tomadas por los directivos y sus equipos de dirección.

Tabla 17. Figuras actanciales en el relato de Lina

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
No se identifica.	Lina, Estudiante de Enseñanza Media.	No hay defensor.	Estudiantes.	Segregación interna por rendimiento académico. Exigencia académica desigual de los grupos. Los mejores cursos reciben los mejores profesores.	Menciona que siente rabia por sentirse perjudicada.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.6. El relato de Amanda: “Y me dijeron bueno usted acata lo que nosotros decimos o a fin de año usted no sigue con nosotros”

Amanda es Educadora Diferencial, profesional especializada en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Ella trabaja directamente con niños y también apoya a los profesores de enseñanza básica dentro de su asignatura sobre cómo ayudar a estos niños dentro de la sala. La situación que relata ocurrió en un centro educativo en la zona sur de Chile, que atiende a 1.500 estudiantes, que cuenta con niveles desde pre-kinder hasta cuarto medio. Después de ocurrida la situación que relata, que afectó al grupo de niños con Síndrome de Down, la profesional tomó la decisión de abandonar la escuela.

Investigador: Me puedes relatar un poco cómo fue esta situación. ¿Qué fue lo que sucedió? ¿Quiénes participaron?

Amanda: Bueno yo he vivido dos situaciones. La primera es con estudiantes. Yo soy educadora diferencial y trabajo, bueno trabajé con niños que tenían capacidades distintas mayores a las que tienen otros niños que se pueden encontrar en proyectos de integración. Niños con Síndrome de Down, Autismo. Bueno había un festival dentro del colegio y, claro, la directora del colegio mandó a que mis alumnos, conmigo dentro de la sala donde estábamos haciendo clase, nos encerraran para que los niños no salieran y no alborotaran la situación. Lo cual lo encuentro muy injusto que son niños que tienen necesidades educativas especiales y que en ocasiones ellos no se saben comportar en diferentes situaciones y que los hayan discriminado por

eso lo encuentro injusto.

Investigador: ¿Y esta decisión quién la tomó? ¿Se le consultó a los profesores?

Amanda: No, simplemente fue la directora que no quiso que los niños fueran vistos porque iba a ir una autoridad.

[...]

Investigador: Entonces tú me decías en primer lugar que había esta situación que te pareció injusta, la separación de los niños durante una fiesta de la escuela, en un festival de la escuela, por decisión de la directora. ¿Cómo te afectó esta situación? Y ¿Cómo crees que afectó a los niños?

Amanda: Mira los niños no se sintieron discriminados, creo yo. Tampoco ellos sabían que iba a ver un festival, pero yo sí sabía y los estaba preparando para ello. Entonces arruinaron la preparación que yo hice con los niños y aparte el que me encerraran con llave entonces fue no poder salir con un niño al baño, tener que tocar la puerta para que el caballero de afuera me pudiera abrir, entonces fue igual que como que yo me sentí igual encarcelada dentro del colegio. No sé si los niños sintieron algo pero tampoco quise decirles oye saben que nos encerraron por eso no van a poder ir porque traté de que los niños no se dieran cuenta. Pero sí yo me sentí mal porque en ninguna parte te hacen eso y aparte estamos con una ley de inclusión que literalmente se la pasaron por encima de todo.

Investigador: No la respetaron.

Amanda: Claro.

Investigador: ¿Y cómo afectó esto tu relación con el centro educativo después que viviste este suceso?

Amanda: Mal. Porque los papás se dieron cuenta de que los niños no habían ido al festival. Yo les dije lo que había pasado, los papás alegaron. Bueno yo fui donde la directora a decirle que eso está en contra de la ley lo que han hecho, que no es justo. Y me dijeron bueno usted acata lo que nosotros decimos o a fin de año usted no sigue con nosotros. Y yo le dije prefiero renunciar ahora.

Investigador: ¿No hubo diálogo? ¿No aceptaron dialogar?

Amanda: No, no hubo. Fue súper penca la situación como muy... Entonces yo seguí un mes y me fui. (Amanda, Educadora Diferencial)

5.1.6.1. Análisis y evaluación crítica

Identifico la situación injusta como la privación de participar en un festival escolar a niños con autismo y síndrome de Down. Según el relato se trataría de una decisión unilateral de la directora. La falta de explicaciones y el autoritarismo genera un malestar en la educadora y decide renunciar. La directora decide cometer un acto de segregación y al parecer ningún otro actor pudo intervenir en

la situación.

Interpretamos que como trasfondo de esta situación existe una concentración del poder en la figura del director. La reclamación oral de la profesional no produce ningún efecto en la decisión ni un cambio en la política de la directora. Desde mi punto de vista, una distribución del poder para la toma de decisiones en otros actores del centro podría prevenir las injusticias que se generan a partir de una toma de decisiones autocrática.

5.1.6.2. Identificación de actantes en el relato

En la figura de opresor aparece la directora quien toma la decisión de encerrar. Quien observa la situación como testigo es Amanda, la educadora diferencial. En la figura de víctima aparece la educadora y los padres. Desde su punto de vista los niños no se dieron cuenta, aunque son quienes sufren también el encierro. La situación desencadena una ruptura de las relaciones entre directora y educadora. La educadora decide renunciar al no estar de acuerdo con la dirección.

Tabla 18. Figuras actanciales en el relato de Amanda

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
Directora.	Educadora Diferencial.	Educadora Diferencial.	Educadora. Estudiantes. Padres.	Se margina a estudiantes con Síndrome de Down y Autismo de participar en festival escolar. Directora toma decisión autoritaria.	Educadora y estudiantes encerrados en aula. Educadora percibe que su trabajo no se respeta. La decisión también afecta a los padres. Renuncia al centro.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.7. El relato de Claudia: “ Yo de verdad podría desarrollar más cosas en los chicos, pero también necesito que tú me apoyes en eso”

Claudia trabajó como educadora de Aula Hospitalaria en una comuna de la región Metropolitana. Su formación previa es enfermería y profesora de educación física. También ha realizado estudios de Máster en Educación Hospitalaria. Actualmente ha abandonado el sistema y vive fuera del país. La entrevista se realizó en Madrid.

Investigador: Entonces me contabas que habías sufrido falta de recursos. ¿Me puede relatar un ejemplo concreto? ¿Alguna historia que te haya sucedido con algún niño?

Claudia: Mira por ejemplo fue muy curioso porque hicimos un espectáculo. Yo hice un show artístico de danza con los chicos. Danza folclórica de hecho, que ellos aprendieran sus raíces digamos de Chile, hicimos baile nortino, hicimos diferentes cosas y a todos invitamos hasta la televisión. Invitaron hasta TVN me acuerdo y todos oh lo que hacen los niños enfermos y era como oh ya. Y particularmente y habla la directora y dice: sí, nosotros desarrollamos esta área dentro de la escuela blah blah blah blah. Entonces después hablo con ella y le dije sí claro desarrollan esta área [sentido irónico]. Pero no fue la directora, fue la directora ejecutiva de [Organización X] que es cómo una corporación se supone que le presta recursos económicos al aula hospitalaria. Con ayuda. Y claro ahí yo digo sí pero ¿Ah y te parece súper bien? O sea tú lo dices en la televisión que esto es maravilloso pero tú sabes todas las falencias que tiene esto en el fondo, sabes que no tengo digamos los recursos necesarios. Tengo que hacer clase en una sala súper pequeña. Yo de verdad podría desarrollar más cosas en los chicos, pero también necesito que tú me apoyes en eso. A lo cual ella me dijo que no, que era imposible que no podía ser.

Investigador: ¿Esto en el contexto de una reunión?

Claudia: Claro pero después posterior a eso le dije: oye pero tú hablas en la televisión y me pareció como súper injusto. Claro. Que hablaba en televisión y que la gente quedara sorprendida de las habilidades que desarrollaban los chicos y a lo cual después me despidió. Porque claro después yo me moví con otra gente. Que cómo era posible que tratando de conseguir recursos por otras partes. Y claro ella después me dijo que no iba a contar conmigo. Y bueno.

5.1.7.1. Análisis y evaluación crítica

Esta situación se enmarca en el contexto del Aula Hospitalaria. El relato plantea dos situaciones interesantes. Primero la falta de apoyo y recursos. Y la segunda, derivada de esta, la no renovación de contrato producto del desacuerdo con la

directora motivado por el reclamo y la estrategia de la Educadora de buscar recursos en otras instancias.

Según el relato la falta de apoyo y recursos al aula hospitalaria afecta el desempeño de la educadora. Sin embargo, Claudia percibe un doble discurso por parte de la directora ejecutiva: al parecer desea dar una imagen positiva del aula hospitalaria con la presencia de los medios de comunicación. Sin embargo, desde el punto de vista de la docente, no se aportan los recursos necesarios para realizar la labor de buena forma. Por el relato se interpreta que a la directora no le ha parecido bien que Claudia busque recursos en otros lugares. Esto desencadena la segunda situación injusta: el despido de una profesional comprometida por mejorar su trabajo. ¿No resulta paradójico?

Desde mi punto de vista, la situación injusta se facilita por el desempoderamiento de la educadora frente a la figura de la directora ejecutiva. Desde el relato, la decisión de despedir a una educadora implicada en mejorar su trabajo es sin duda negativa para la organización. El desequilibrio de poder, una contratación frágil de rescindir y tal vez una cultura de dirección autocrática facilitan que ocurra.

5.1.7.2. Identificación de actantes en el relato

En el relato aparece la figura de la Directora Ejecutiva como opresora. La testigo es quien relata, la educadora. En posición de víctimas aparece la educadora y los estudiantes, afectados indirectamente por la falta de recursos. Los efectos narrados son el despido que impacta indirectamente en el desempeño de la organización. Indirectamente se interpreta que la falta de recursos limita la enseñanza realizada por la educadora.

Tabla 19. Figuras actanciales en el relato de Claudia

Opresor	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
Directora Ejecutiva.	Educadora de Aula Hospitalaria.	No se menciona.	Educadora. Estudiantes.	Falta de recursos y apoyo. No renovación de contrato motivado por desacuerdo con visión de directora ejecutiva.	No renovación de contrato.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.8. El relato de Rayen: “El director reforzó la intencionalidad del profesor bajándole el perfil”

Rayen es mapuche y Profesora de Estado con mención en Inglés. Tiene una larga trayectoria de activismo por el reconocimiento cultural y demandas sociales del pueblo mapuche. Esta entrevista se realizó a través del chat del servicio de red social Facebook. Esta situación ocurrió en el contexto de la aparición de noticias en medios de comunicación sobre actos incendiarios a iglesias y escuelas que se atribuían a al pueblo mapuche. Al ser entrevistada en su rol de apoderada, nos relata la siguiente historia que vivió la hija de una dirigente de su comunidad en una escuela particular subvencionada. Se ha mantenido la puntuación original de la entrevistada.

Rayen: Hace casi 2 meses la hija de una de las dirigentes de las comunidades que estudia en 7 básico le relató a su madre que un profesor de la escuela en plena clase con sus alumnos habría señalado que a partir de los últimos atentados incendiarios ocurridos en la región en donde están siendo afectados escuelas e iglesias, existiría la posibilidad que la escuela y la iglesia católica del sector podrían sufrir los mismos daños que otras de la región.

Investigador: Mmm

Rayen: La hija de la dirigente le consultó al profesor si él sabía de alguien que pudiera realizar tales acciones y al momento de consultarle el profesor entregó el nombre de la madre de la niña y de otros dirigentes como posibles autores de atentados. Ello provocó mucha preocupación en la madre y nos convocó a una reunión a los dirigentes ya que consideró que la escuela a través de conversaciones

de este tipo estaba realizando acusaciones infundadas pero sobre todo prejuzgando y estigmatizando negativamente a dirigentes mapuche del sector con todo el daño social, cultural que ello implica. Decidimos como movimiento pedir una reunión al director de la escuela para conversar sobre este hecho puntual, reunión que se llevó a cabo en la escuela y se solicitó la presencia del profesor que según la alumna habría generado en clase estos comentarios.

Investigador: Entiendo.

Rayen: En principio el director señaló que le parecía muy difícil que un profesor se dirigiera en esos términos contra una apoderada y contra dirigentes poniendo en duda la versión de la apoderada, pero luego se le consultó al profesor en cuestión quien negó los hechos señalando que era una invención de la alumna. Finalmente la madre pidió que llamaran a la alumna para preguntarle su versión frente al director y profesor en cuestión. La alumna fue interrogada por el director quien le pidió que relatar los hechos tal como ella los vivió ante lo cual la alumna relata que estando en clases con el resto del curso el profesor habría manifestado acusaciones en contra de su madre y de los dirigentes como posibles autores de atentados que pudieran ocurrir en el sector y que pudieran afectar a la escuela y a la iglesia.

Investigador: Mmm, ¿y qué hizo el profesor y el director ante esto?

Rayen: El profesor en cuestión cambió su versión anterior y reconoció sus dichos y acusaciones señalando que efectivamente las emitió pero en un contexto de BROMA y que debía considerarse como tal. El director reforzó la intencionalidad del profesor bajándole el perfil a los hechos no sin antes decirle al profesor que ese tipo de bromas en el actual contexto no eran apropiadas, sin embargo no le dio importancia al hecho y terminó la reunión diciendo que tenía mucho que hacer. Nosotros como grupo de apoderados y dirigentes le manifestamos que haríamos una denuncia frente a la Superintendencia de Educación por injurias y discriminación y que solicitaríamos el retiro del profesor del establecimiento por considerarlo una persona no apta para trabajar con alumnos mapuche por considerar su abierto prejuicio. Luego de ello presentamos una denuncia a nivel regional señalando todo lo anterior y luego de tres semanas nos llamaron de Superintendencia para decirnos que se había solicitado un informe al director de la escuela de los hechos y que él lo habría entregado, con lo cual se cumplía con el protocolo y se cerraba el caso?????????? [Puntuación original interpretada como incredulidad frente al procedimiento.] Solicitamos una nueva reunión con la encargada de la superintendencia y le recalcamos lo injusto e inoperante que resultaba para nosotros hacer una denuncia para luego quedar en lo mismo y pedimos un informe a nivel nacional para saber si existían otras acusaciones similares contra la escuela, el resultado es que en los últimos 4 años esta escuela tiene varias demandas por racismo y violencia aplicada contra los alumnos.

Investigador: Entiendo ¿Qué efecto provocó esta situación injusta en la estudiante, su familia, en ti y en la comunidad?

Rayen: Lo que provocó en la niña es que ella debe seguir tratando al profesor en las clases. Lo que provocó en la familia es una gran frustración y secuela de estigma social negativo, ya que se sienten señalados como violentistas [...]

5.1.8.1. Análisis y evaluación crítica

Se trata de un relato indirecto, en donde quien cuenta la historia, Rayen, no ha vivido parte de los hechos directamente. Ella no estuvo en el aula en el momento del problema, pero sí participó en la resolución e instancias de reclamo. Con esta precisión en mente analizamos la situación. En el relato de Rayen se observa un docente haciendo uso éticamente cuestionable de su autoridad discursiva en el aula. Según el relato, el docente comunica un estereotipo de mapuche violento a los estudiantes y alude a familiares de la estudiante y miembros de la comunidad local.

El señalar a miembros de la comunidad y la madre de la estudiante, sin evidencias, como posibles actores de violencia, es percibido como la transmisión de un prejuicio.

Resulta interesante analizar el proceso de resolución de la injusticia. Es sin duda positivo que las familias hayan sido parcialmente escuchadas y que el director llame a los protagonistas, profesor y estudiante, para aclarar la situación. Sin embargo, la actuación del director de quitar relevancia a la denuncia y de no tomar medidas más avanzadas, medidas de justicia restaurativa por ejemplo, que permitiesen que a partir de este conflicto se genere aprendizaje y comprensión de la perspectiva del otro, no favoreció una solución adecuada del problema.

El relato también sugiere una alianza micropolítica defensiva, entre director y profesor durante el proceso de resolución. Desde el punto de vista de quien relata, se buscaba una solución rápida. Esta solución rápida fue insatisfactoria para las familias y el diálogo muy breve obligó a las familias a buscar soluciones externas, recurriendo a la Superintendencia, institución creada para fiscalizar el cumplimiento de la normativa.

Sin embargo, al parecer el protocolo de resolución de la Superintendencia

tampoco deja satisfecha a las familias y tampoco considera su versión de los sucedido ni sus peticiones de solución. Según el relato, el punto débil de este protocolo es que solo considera la voz del director y no de los otros afectados. Concede solo al director el poder de investigar, lo que identificamos como una marginación de las víctimas en la resolución del conflicto y que puede acarrear posibles conflictos de intereses que pueden afectar la resolución del conflicto. Harían falta más indagaciones para corroborar estas hipótesis.

5.1.8.2. Identificación de actantes en el relato

En este relato identificamos como opresor al profesor, al transmitir un prejuicio sobre el pueblo mapuche y dirigentes locales. Detectamos un actante que no había aparecido en análisis anteriores que definimos como Mediador, ejercido por el director. En posición de defensor encontramos a la madre y la comunidad mapuche que solicita una reunión para resolver la situación de discriminación de una forma más educativa. La Superintendencia en esta ocasión no cumplió este rol según el relato. Interpretamos como efecto narrado el estigma hacia la comunidad mapuche mediante la transmisión de un prejuicio infundado.

Tabla 20. Figuras actanciales en el relato de Rayen

Opresor	Mediador	Testigo	Defensor	Víctima	Situación injusta	Efectos narrados
Profesor.	Director.	Rayen, testigo de la resolución.	Apoderada. Comunidad Mapuche. Superintendencia.	Estudiante mapuche. Madre de estudiante mapuche.	Comunicación de prejuicios infundados sobre personas mapuche.	Estigma social negativo hacia estudiante, familia y comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.9. Una mirada global a los relatos de situaciones injustas

En un segundo nivel de análisis queremos tener una mirada global de los participantes. Por una parte, hemos identificado e interpretado los siguientes roles actanciales en los relatos de situaciones injustas.

Por una parte, se menciona a un actante percibido como opresor, quien inicia el

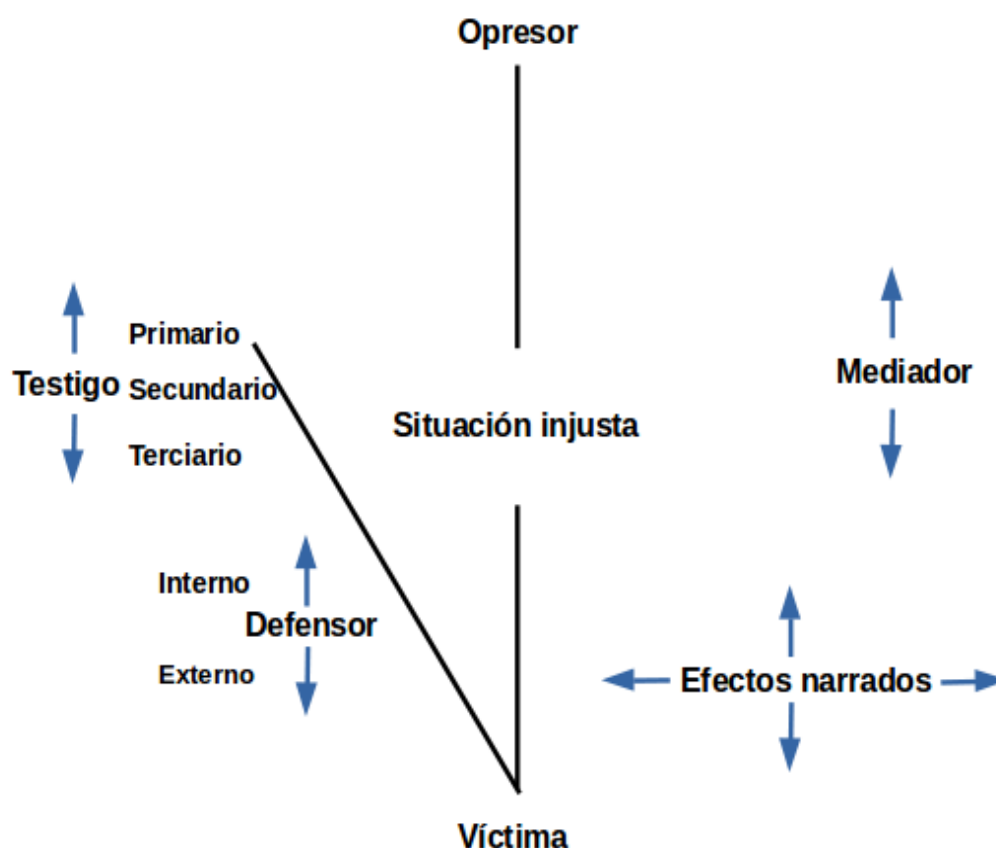
desarrollo de la acción injusta a partir de una decisión o acción, cuyos efectos excluyen, dañan o bloquean al actante víctima. El actante víctima ve vulnerado sus derechos, recibe un daño directo o se ve impedido de participar en una actividad que le interesa. Esta es la relación actancial básica dentro de una situación injusta que interpretamos a partir de los relatos analizados.

Los otros roles se articulan en torno a estas figuras centrales. Encontramos la figura de mediador que organiza un diálogo cuyo interés es terminar con el conflicto y restaurar la situación de paz o solucionar el problema. El rol de testigo, constituido por la figura que relata la situación injusta. El testigo puede ser primario, si ha vivido o participado en la situación injusta directamente. Puede ser secundario, si ha oído la situación injusta de la víctima, del opresor u otro participante. Hablamos de testigo terciario cuando se ha informado de la situación injusta a través de documentos o a través de otro testigo secundario.

También identificamos el actante defensor, que puede ser interno o externo a la organización. El defensor toma posición a favor de los intereses de la víctima e intenta abogar por ella en forma activa. Lleva a cabo acciones para solucionar el conflicto.

Representamos estos roles en el esquema actancial de la figura 6. Además de los roles hemos visibilizado los posibles posicionamientos que pueden tomar estos actores. Por ejemplo, los testigos podrían posicionarse y narrar la situación en función de sus intereses micropolíticos, favoreciendo al opresor o a la víctima. De igual forma la actuación de los mediadores. Por otra parte, los efectos narrados pueden afectar a todos los actantes, en función del avance de la resolución del problema y cómo sean percibidos por los otros.

Figura 6. Esquema actancial en situaciones injustas en los centros educativos.



Fuente: Elaboración propia.

Hemos recogido 8 relatos para el análisis. De estos ocho relatos, cinco han sido narrados por profesores o profesoras, uno por una asistente de la educación, uno por una estudiante y uno por una apoderada. Ningún director o directora entrevistada relató una situación concreta.

Según los relatos recopilados, ¿qué actores toman qué posiciones actanciales? En los ocho relatos analizados, fueron mencionados como opresores cinco actores que se resumen en la tabla 21. Se destaca que los participantes han nombrado a uno de los actores con más poder en la organización según la legislación, equipo directivo, directivos y director el mayor número de veces. También hay menciones a Profesores y Padres. Los profesores también son privilegiados por la jerarquía escolar en espacios como el aula, por ejemplo. Al parecer cualquier actor puede actuar como opresor dentro de la organización escolar según estos relatos.

Tabla 21. Resumen de posiciones actanciales de opresor

Actor	Nº de relatos en que aparece
Equipo Directivo, Directivos o Director	5
Profesores o profesoras	3
Padres o madres	1
El centro como institución	1

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado en posición de víctimas aparece en todos los relatos el estudiante como víctima. Esto puede ser un indicador de que se trata del grupo de actores más desempoderado en la organización, frente a figuras con más poder como profesores y directivos respectivamente. También aparecen mencionados los padres. Es interesante el hecho de que no hay menciones a directivos como víctimas de situaciones injustas. ¿Podría esto indicar que estar revestido de poder actúa como un escudo protector? Habría que recabar más antecedentes y casos.

Tabla 22. Resumen de posiciones actanciales de víctima

Actor	Nº de relatos en que aparece
Estudiante	8
Padres o madres	3
Profesores o profesoras	2

Fuente: Elaboración propia.

Sin duda una indagación más profunda se requiere para confirmar estas primeras impresiones respecto a la organización. Sin embargo, como investigadores creemos que estamos ante indicios de un desequilibrio de poder, que favorece a directivos en el marco del centro y a profesores en el contexto del aula. ¿Favorece el desequilibrio de poder en la organización escolar la ocurrencia de situaciones injustas? ¿Transforma el poder a los actores en posibles opresores o los protege de situaciones injustas? Consideramos que sería interesante profundizar estas cuestiones en futuras investigaciones.

5.2. Asuntos de injusticia social identificados por los actores

En la sección anterior el foco analítico estaba puesto en los relatos de los actores.

En esta sección damos cuenta de un análisis global de los problemas y situaciones injustas identificadas por los usuarios. Se realiza una categorización de las cuestiones mencionadas por los actores y se presentan las citas extraídas de las entrevistas. El análisis y categorización fue motivado por la siguiente pregunta indagatoria: ¿Qué situaciones de injusticia social identifican?

5.2.1. Injusticias sobre condiciones laborales y salariales

Los profesionales de la educación, principalmente directivos y profesores, identificaron situaciones relacionadas con las condiciones laborales y salariales en las que desempeñan su labor. Presentamos algunos ejemplos de estas situaciones organizadas en sub-categorías.

5.2.1.1. Desarrollo profesional docente como carrera de obstáculos burocráticos

Una situación injusta desde el punto de vista de Iris es el desarrollo profesional planteado como una carrera de obstáculos agobiantes, evaluaciones descontextualizadas y premios asociados a resultados en evaluaciones difíciles de conseguir. Se usa el salario como un carnada al final de una serie de barreras burocráticas, que quita tiempo a los docentes una vez rendida la evaluación y aprobada en forma exitosa.

Identificamos esta situación como una práctica sutil y burocrática de no-reconocimiento laboral a través del salario. Por medio de obstáculos que solo una minoría de los profesionales podrá superar debido a la sobrecarga laboral docente. El Estado da la oportunidad de mejorar el salario pero el tiempo que hay que invertir en burocracia para lograrlo parece ser muy alto. Para Iris esto es una burla y está asociado al deseo de trabajar en otro ámbito de algunos docentes:

[...] la burla del sistema que nos rige. Porque claro, tienen una buena evaluación, si les va bien les vamos a pagar tanto, esos pagos a veces no llegan, se retrasan o te colocan una y otra condición para poder acceder a lo que te prometieron en un principio, la poca valoración social por parte del profesor y es un tema económico también.

[...]

Claro, entonces te fijas, viene la Evaluación Docente que se realiza cada cuatro años. Si por alguna razón emocional, psicológica,

enfermedad física, no podemos rendir al cien por ciento y no estamos en El Portafolio en la categoría que el liceo quiere te vas no más, así de simple. Y no es solamente el liceo, en general es el sistema que está funcionando así. Considerando además que a raíz de todas estas situaciones, los profes que son buenos y que por lo general la mayoría son profes así, a corto plazo la mayoría se ve en otra cosa. Estudiando otra carrera o bien algunos con estudios de posgrado. Por ejemplo, los profes de matemáticas están varios estudiando ingenierías y hay otros que quieren el próximo año estudiar otra cosa, relacionada con el área, pero hacer otra cosa. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.1.2. Evaluación descontextualizada e indirecta del profesorado

Iris también considera injusta la evaluación descontextualizada del profesorado. La evaluación criticada por Iris es aquella en la que se evalúa al docente a través de metas de rendimiento académico del estudiante. Desde su punto de vista, se trata de una práctica habitual en los centros educativos chilenos. En su opinión, para que sean justas estas metas deberían basarse en un diagnóstico previo y considerar el progreso del estudiante en lugar de limitarse a una meta fija:

Investigador: ¿Has percibido o vivido alguna situación injusta entre profesionales de la educación o hacia los profesionales de la educación?

Iris: Sí, el hecho de que una situación económica dependa de los resultados de los estudiantes y de ciertos objetivos claros sin medir un avance. Por ejemplo, no te van a considerar un estado económico si el estudiante avanza un determinado porcentaje, sino que nosotros tuvimos que cumplir este año con 600 y tantos puntos y así sucesivamente va ir subiendo a medida que el colegio vaya subiendo metas. Pero esas metas están listas, no es que tú trabajes con cierto nivel, diagnostiques a los niños en cierto nivel y te premien porque hiciste avanzar a los chicos cierto porcentaje sino que te dan la meta lista sin considerar un diagnóstico previo. Considerando además que esa meta es solo académica que descuida otros aspectos que tienen que ver con la formación personal valórica, ética de los estudiantes. En general el sistema chileno es así. Si tú trabajas en un preuniversitario también te colocan ciertas metas. De alguna manera tu calidad de vida y tu sueldo depende de cuántos números dé el estudiante.

5.2.1.3. Bajos salarios y colonización del tiempo familiar docente

Boris director de más de 40 años de experiencia también menciona cuestiones laborales como asuntos de injusticia social. Habla de malos salarios y de una profesión a la que le han ocupado el tiempo familiar:

[...] esta Justicia Social yo la puedo dividir en varios aspectos. Cuando yo me pregunto, ¿justicia social con los profesores? Yo veo absolutamente injusto porque aún en Chile, si yo lo refiero al aspecto económico del profesor, es muy malo, muy malo. Si yo observo la Justicia Social desde el punto de vista profesor familia, también le ocupan tanto tiempo a profesor que no tiene una justicia para su núcleo, para su familia y es esencial. (Boris, director)

Esta situación está ligada a la mala distribución entre horas lectivas y no lectivas de los docentes. A Boris le parece injusta la distribución de horarios aula y fuera del aula de los profesores. Esto conecta con la ocupación de su tiempo familiar. Debido a que no cuenta con las horas no lectivas suficientes, requiere emplear tiempo libre para el trabajo:

¿Situaciones injustas? Bueno yo creo que de alguna medida ya las he mencionado, los excesos de horarios en aula del profesor. Para mí esa es una injusticia social. (Boris, director)

5.2.1.4. Jubilaciones docentes de pobreza

También se menciona el tema de malas jubilaciones para los docentes. Desde su punto de vista, jubilarse no es atractivo, todo lo contrario, es indigno:

Si un individuo hoy día está ganando qué se yo, 900 mil pesos, se va y queda con 250. Bueno, yo me quedo, aunque esté presentando licencia todos los días, porque no hay un término con dignidad, es lo contrario. (Boris, director)

El sistema de Jubilación en Chile es un sistema de capitalización individual. Por tanto la jubilación depende del salario obtenido. Si los salarios de los profesores son bajos la jubilación también lo será. Por lo tanto, consideramos que este aspecto también está relacionado con los bajos salarios.

5.2.1.5. Asimetría en la negociación contractual empleador-docente

Carla menciona asuntos relacionados con problemas contractuales en un centro educativo de administración privada y subvencionado por el Estado. Ella relata que una antigua estudiante y amiga muy cercana le cuenta que tiene problemas con el pago de su salario. Su salario se cancela de forma irregular:

[...] una niña me mandó un whatsapp, una niña que está trabajando y todo y me contaba que le habían pagado, que le estaban pagando, tenía

un contrato de 30 horas y 19 horas le estaban pagando 11 mil pesos y el resto, creo que eran 11 horas, se las estaban pagando a 6 mil. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Ella intenta ayudarla a solucionar el problema y le pregunta:

Le dije ¿qué decía el contrato? Me dijo no firmé un contrato, firmé un anexo. Le dije tú sabes que tienes que firmar un contrato, en ¿qué colegio estás? Subvencionado, le dije huye. Si hablamos de justicia creo que en el colegio subvencionado no existe. Bueno, cuento corto, la niña renunció, porque se negó a firmar las liquidaciones. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

En opinión de Carla, los centros educativos privados no ofrecen garantías del cumplimiento contractual. En su relato observamos que quien tiene menos poder dentro de la organización, la profesora, se ve obligada a renunciar. En su discurso también observamos como estas situaciones injustas afectan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, en este caso entre el director y la profesora afectada:

El asunto es que recibí otro *whatsapp* de ella y estaba muy afectada porque el director habló mal de ella o sea ¿comprendes? Son cosas que son muy sucias, cuando hablamos de educación que debería ser un área de engrandecimiento de la persona. Al final son cosas muy pedestres y viles que afectan al sistema educativo. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación).

5.2.2. No reconocimiento profesional y culpabilización del profesorado

Los participantes mencionan algunas situaciones identificadas como no-reconocimiento profesional y culpabilización del profesorado. Estas situaciones apuntan a una cultura escolar que desconfía de la labor docente y que niega el reconocimiento profesional obtenido, por ejemplo, a partir de cursos de formación y becas. También incluimos situaciones de no reconocimiento de logros a partir de actividades de participación voluntarias en las que contribuyen los docentes.

5.2.2.1 Culpabilización del profesorado

Marcelo siente que dentro de su organización se culpa a los profesores y que no hay responsabilidades a nivel de gestión. Propone distribuir la responsabilidad con el resto de actores de la organización:

Marcelo: [...] Yo siento que descansan mucho en los profesores. Si algo no se hace, es culpa de los profesores, no hay responsabilidades a nivel de gestión. Yo siento que ahí estamos mal.

Investigador: ¿Tú distribuirías la responsabilidad entre todos, no solo en los profesores?

Marcelo: Sí, entre todos. [...]

5.2.2.2. No reconocimiento de méritos profesionales

Claudia, Educadora de Aula Hospitalaria, habla de una situación injusta relacionada con el no-reconocimiento de su profesionalidad y competencia por parte de una directiva de una Fundación encargada del Aula Hospitalaria:

Claudia: [...] yo trabajaba en una clínica particular, y llegó a esta clínica y yo eso decía son escuelas, deberían trabajar profesores, entonces yo presenté un proyecto en Fundación X también, digamos para desarrollar habilidades motrices en los chicos y trabajar diferentes áreas con un currículo adaptado. Y la respuesta que me dieron fue ah, ¿educación física? qué horror y así la mujer. Le puedes hacer cualquier cosa a los niños yo le dije pero cómo si yo tengo educación nunca le voy a hacer nada, más encima soy enfermera o sea conozco todo esto. No, vamos a elegir kinesiólogos me dicen, porque claro. Y resulta que el kinesiólogo ¿qué le hace? No le va a hacer cosas del juego, no va a jugar, el kinesiólogo no tiene conocimiento en educación entonces también ahí parte otra injusticia. Toda la Fundación X era así.

Investigador: Yo interpreto de lo que tú dices como que no se respetaba la profesionalidad.

Claudia: Exacto. A pesar de que yo le podía decir que yo era especialista en esta área [...]

Marcelo menciona una situación muy dolorosa para él relacionada con el no-reconocimiento de logros en actividades extraescolares por parte de los directivos del centro. El participaba voluntariamente. Según cuenta, esta situación injusta le provoca desencanto:

Marcelo: Eso también es una situación que generó daño, que a mí me hizo sentir mal. Recuerdo que cuando fui yo sacamos segundo y tercer lugar, algo así. Y en la premiación estuve yo pero no tuve ningún apoyo, pero nadie más fue del liceo. Mira esto va de la sinceridad, es estas cosas que te duelen, pero que después las dejas pasar. Me acuerdo que yo dije aquí está el logro que tuvimos, el segundo lugar, y lo único que recibí como respuesta es bueno, el próximo año será el primero.

Investigador: ¿Esa respuesta de otros profesores, de directivos?

Marcelo: No, de directivos. Entonces tú quedas realmente mal,

porque no te dicen hiciste un esfuerzo, trabajaste por los niños horas extra, pero que te digan aquí que el próximo año tienes que llegar con el primer lugar si no, no sirve.

Investigador: ¿No hay reconocimiento?

Marcelo: No hay reconocimiento, entonces, difícilmente hay avance, y bueno, generamos más competencia de la que ya existe. Y cada uno se salva como puede. Entonces no se ponderan las cosas en su justa dimensión, creo yo. Y yo como profesor quedé muy desencantado.

Carla, Profesora de Castellano y Comunicación, relata una situación muy frustrante para ella relacionada con el no-reconocimiento de méritos por parte de dirigentes de la organización. Su tono de voz indica un compromiso afectivo con la situación:

Carla: Todos queremos reconocimiento. Todos. Creo que de alguna manera aspiramos a eso, la gente las cosas que publica en Facebook por ejemplo, cuando le va bien, qué sé yo, es porque quiere un reconocimiento. Cuando uno está trabajando en una escuela y te va yendo bien y tú te esfuerzas como profesor. En mi caso yo te digo trabajé en un municipal y dije voy a tener todas las calificaciones que yo tenga que tener, todas las certificaciones que se pueda obtener lo voy a hacer por mí, por la escuela, porque siempre pensaba en la escuela, en lo que yo le podía dar a la escuela y por lo que me pueda dar después. No sé, siempre mi ambición era poder trabajar con profesores esa era mi ambición. El tema era que sentirse tan poco reconocida, o sea porque tú ves que el director de un colegio le da preferencia a otros colegas por ejemplo a otros colegas, que tú sabes que el trabajo, yo te estoy hablando súper sincero, puede que me equivoque, me entiendes, pero son cosas que una va guardando, se supone que yo las he trabajado y todo, pero en un momento que de verdad me amargarón la existencia, ¿Por qué? Porque le daban el reconocimiento a un colega que de verdad no hacía ningún esfuerzo. Yo sabía que llegaba a su casa a dormir por ejemplo y yo llegaba a trabajar. Ahora tú puedes decir qué te importa a ti eso si es la vida del tipo, qué sé yo. En ese minuto cuando tú eres más joven te afecta. Entonces claro tú ves que ahí reconocimiento no sé da. Qué se lo dan al otro.

Investigador: No tiene una justificación aparente.

Carla: No, porque dice destacado en la evaluación docente, que te sacaste la EP, que perteneces a la red maestros de maestros, todo eso lo habría logrado yo.

Investigador: ¿Y no lo valoran?

Carla: No.

Profundizando más en esta situación se le preguntó a Carla por las razones por las que no fueron reconocidos sus méritos. Ella plantea que se valora más la actuación profesional condescendiente y la afinidad afectiva que los méritos

profesionales:

creo que prevalecen otros criterios, creo que lo que les importa es cuánto dice sí la persona. Porque si hay una cosa que he aprendido en la vida es a decir no. ¿Te fijas? He tratado de hacer en mi vida lo que me apetece y eso a gente, cuando tú eres profesor, no va. Es como que tienes que decir sí y sí y sí. Y claro como había gente mucho más arrastrada, y yo no lo era, creo que eso no le cayó bien a la persona que dirigía la institución y me fue dejando de lado de lado. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Para Carla esta situación está vinculada a su decisión posterior de dejar la docencia, pese a tener un contrato indefinido obtenido a través de concurso público, para continuar con estudios de postgrado:

[...] renuncié a la institución, yo era titular además de la institución, me gané el concurso para estar ahí. Yo al final me fui [...]. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.3. Eliminación de la disidencia crítica

En el diálogo con Amanda, emerge una situación que hemos nombrado como eliminación de la disidencia crítica. Amanda describe acciones de la directora, habla de amenazas, motivadas por su reclamo ante una acción unilateral y discriminatoria hacia estudiantes con síndrome de Down por parte de la directora:

[...] Bueno yo fui donde la directora a decirle que eso está en contra de la ley lo que han hecho, que no es justo. Y me dijeron bueno usted acata lo que nosotros decimos o a fin de año usted no sigue con nosotros. Y yo le dije prefiero renunciar ahora. (Amanda, Educadora Diferencial)

Claudia también menciona una situación similar en el contexto del Aula Hospitaria. Según su relato ella fue despedida por criticar el doble discurso de la directora ejecutiva de la Fundación X. Desde su perspectiva, la directora negaba recursos para mejorar su práctica, pero ante las cámaras de televisión recibía el reconocimiento por la labor realizada por la docente:

Claudia: Claro pero después posterior a eso le dije oye pero tú hablas en la televisión y me pareció como súper injusto. Claro. Que hablaba en televisión y que la gente quedara sorprendida de las habilidades que desarrollaban los chicos y a lo cual después me despidió. Porque claro después yo me moví con otra gente que como era posible que

tratando de conseguir recursos por otras partes. Y claro ella después me dijo que no iba a contar conmigo. Y bueno.

Investigador: ¿Por qué crees tú que ella se molestó contigo?

Claudia: Porque cuando en el fondo una exige cosas como docente y sabe los resultados de sus estudiantes que son buenos. Al final la mediocría, no sé, de alguna forma no quieren digamos, no sé. Quieren trabajar de forma que hagamos lo que hay que hacer y ya. Trabajemos ahí como lo plano. (Claudia, Educadora de Aula Hospitalaria)

Según interpretamos, los directivos se molestan cuando son criticados en algún aspecto por los profesionales. En esta cuestión puede haber por un lado, una falta de asertividad para expresar la crítica sin herir. Y por parte del director o directora, una devaluación de la posibilidad de mejora de la crítica y el reclamo. Es decir, es posible que la consideren como un desafío a su autoridad por lo que intentan resolver el conflicto usando las herramientas totalitarias que les concede la ley chilena. Ante esta situación los directivos usan el poder para despedir o contratar en función de sus intereses particulares.

5.2.4. Desempoderamiento contractual y control ideológico del docente

Algunos participantes mencionan situaciones relacionadas con el control ideológico de los docentes y mantenimiento del orden dentro del centro educativo. Este control ideológico lo asociamos al ejercicio autocrático de la dirección de la organización. El miedo docente parece ser un síntoma asociado al desempoderamiento contractual, en el contexto de organizaciones que jerarquizadas en función de un desequilibrio de poder.

5.2.4.1. Desempoderamiento contractual y contratos de miedo

Claudia, Educadora de Aula Hospitalaria, relata que era difícil iniciar acciones de queja o reclamo en una de las Fundaciones en que trabajó por el miedo al despido y el miedo a los cambios:

Investigador: Me comentaste que un momento te quisiste organizar con otros docentes para reclamar, ¿cómo fue eso? ¿Querías involucrar gente para solicitar más recursos?

Claudia: O sea habían docentes que se daban cuenta de que en realidad las experiencias motrices a través del aprendizaje eran importantes en ellos, digamos, y claro tampoco resultaba mucho

porque a la gente le daba miedo a perder el trabajo. Yo creo que es lo típico en realidad perder el trabajo, tener problemas, al final la gente no quiere tener problemas por eso en el fondo hace un trabajo plano porque no quiere revolucionar porque todo lo que significa un cambio a la gente le genera así pavor, miedo, a los cambios. Y lo aceptan hasta cierto punto y después ya no. (Claudia, Educadora de Aula Hospitalaria)

Se interpreta que este miedo a perder el trabajo, que asociamos a la fragilidad contractual de los docentes que pueden ser despedidos por decisión del sostenedor o director, estaría actuando como inhibidor de la crítica y las acciones de mejora. Estaría afectando negativamente las relaciones micropolíticas de la organización y favoreciendo el control sobre los profesionales docentes.

5.2.4.2. Control ideológico del docente

Carla, profesora de Castellano y Comunicación, relata una situación que denominamos control ideológico del profesorado. Los directivos de la organización y el reglamento prohíben asistir a manifestaciones o protestas políticas. Según este relato el control ideológico del docente opera a través del reglamento de la organización, prácticas de autoritarismo directivo que activan el miedo, enmarcado en el desempoderamiento contractual que mencionamos en el apartado anterior:

Investigador: ¿Y hay mucho miedo en las escuelas?

Carla: Sí, sí hay miedo.

Investigador: ¿Miedo a qué?

Carla: Al despido. Siempre está la amenaza de despedir. En donde yo trabajaba era horrible, porque sí, era de la derecha, nunca pude ir a una manifestación. ¿Tú sabes cómo se siente uno no ir a una manifestación? Tienes 100 colegas caminando por la calle pidiendo condiciones que te van a llegar a ti y tú las recibes de rebote. A mí me da vergüenza. Yo quería devolver esa plata, porque esos 100 mil pesos que llegaban o los 200 mil pesos que llegaban por fin de conflicto eran porque estaban allí ellos marchando y yo no podía ir a marchar. Porque si yo marchaba me hacían un sumario y al otro día me despedían y lo podían hacer.

Investigador: ¿Y eso era parte del reglamento del centro?

Carla: De la Corporación y lo decían claramente, sin tapujos. Reunir a todos los profesores, la directora es una tirana, no sé, me da lo mismo que escuche, el que salga mañana a protestar dese por despido. ¿Qué va a decir el colega que tiene dos hijos, que tiene que pagar una hipoteca, etc.? Los profesores son así, son lo más desunido

que hay. Porque está siempre ese miedo de perder la pega, el trabajo. Entonces claro nadie el final hacía nada. Entonces qué pasa la directora ahí se aprovechaba y pegaba sus grititos y todo el mundo tranquilo. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

La Corporación, entidad sostenedora de la organización escolar, estaría inhibiendo a los profesionales de expresar visiones ideológicas diferentes a las que desarrollan los que tienen el poder de decisión en la organización, poder detentado principalmente por directivos y sostenedores. En esta situación es posible hablar de una organización jerárquica que desempodera a los docentes a través de una contratación frágil (fáciles de rescindir unilateralmente), el reglamento interno y por una cultura directiva autoritaria que los margina de la toma de decisiones y de participar políticamente en los procesos de reivindicaciones sociales fuera de la escuela. A esta situación la nombramos como control ideológico del profesorado, propiciado por la concentración del poder.

5.2.5. No reconocimiento cultural

Mirna, directora de Jardín Infantil, expresa un problema relacionado con la negación del reconocimiento cultural de la cultura mapuche en el centro educativo. Este no reconocimiento cultural opera a través del silenciamiento de la lengua del pueblo originario, el mapudungun. Mirna plantea que el mapudungun está marginado como lengua de enseñanza. Para ella es necesario fortalecer la identidad mapuche y reconstruir su estatus desde el centro educativo:

Mirna: [...] una situación que me parece injusta es que en sectores netamente mapuches rurales, donde toda la gente que vive ahí tiene una cultura definida, no se entrega educación en su lengua materna. Esto hace que se pierda una de las fortalezas más importantes de las culturas indígenas.

Investigador. ¿Los niños que atienden llegan hablando mapudungun al jardín?

Mirna: Muy poco porque se ha ido perdiendo la lengua.

Investigador. ¿Los padres, madres o apoderados te dicen algo sobre esto?

Mirna: Sí, a ellos les gustaría que se trabaje con sus hijos la revitalización del mapudungun y se fortalezca la identidad mapuche, la identidad cultural. Que se sientan orgullosos de sus raíces, porque una de las razones por las que se ha perdido es porque se desvalorizó y se menospreció. Cosa que es necesario retomar con las nuevas generaciones.

Consultada en la entrevista, Mirna expresa los efectos que esta desvalorización y menosprecio de la identidad y cultura mapuche provoca en los niños, desde su punto de vista:

Investigador: ¿Qué efectos o consecuencias observas tú en los estudiantes, en las familias o en la vida del jardín a causa de esta injusticia?

Mirna: Baja autoestima. Se sienten desvalorizados.

Investigador: ¿Los niños?

Mirna: Las familias. Los adultos son quienes transmiten estas ideas a sus hijos sobre una vida injusta. Por lo tanto los niños crecen con esta idea preconcebida a partir de las creencias de sus padres. Pero esto es algo que ellos manifiestan abiertamente.

Investigador: ¿En qué notas esa desvalorización y esas creencias?

Mirna: Ellos manifiestan estas ideas cuando hablas con ellos.

Investigador: ¿Cómo qué cosas dicen?

Mirna: Que se sienten desvalorizados y mirados en menos por ser mapuches. Por eso ellos quieren que se revitalice su cultura.

Rayen, apoderada mapuche entrevistada, plantea que la cultura mapuche no ha sido validada por el profesorado. Para Rayen la cultura mapuche sufre una devaluación. Para ella un comentario discriminatorio y acusador sin pruebas emitido por un profesor en el aula hacia una conocida es la manifestación discursiva que emerge de un permanente maltrato discursivo institucionalizado. Este comentario se enmarca en el relato de situación injusta presentado en la sección anterior en donde un profesor afirma que miembros de la comunidad mapuche son posibles actores de violencia. En este contexto, Rayen opina que:

la escuela posee el poder social e institucional para legitimar o deslegitimar a las personas a partir del carácter de institución educativa-formativa del estado instalada en el sector como autoridad para determinar quién o quiénes son legítimos o ilegítimos. Primeramente el comentario del profesor en cuestión no es un producto individual ni personal, ya que conociendo el sistema de interacción social que existe en todos los establecimientos del país y en el mundo, las opiniones surgen de los intercambios de opinión que se generan en el día a día, en los consejos, en los desayunos, almuerzos, en los pasillos, etc., quiero decir que esa opinión refleja una mirada y juicio institucional desde la escuela hacia el quehacer social, cultural, político de las comunidades y que da cuenta del tremendo sesgo que arrastran consigo al expresar de manera tan liviana y falta de seriedad una acusación de esa naturaleza. Luego nosotros como apoderados, madres, actores sociales siempre hemos señalado y de hecho nos acercamos a la escuela ofreciendo nuestros

conocimientos, experiencia, aportes desde la cultura mapuche en los distintos ámbitos del quehacer educativo pero estos no han sido validados por el profesorado sino más bien descalificados y prueba de ello son este tipo de expresiones. (Rayen, apoderada mapuche)

5.2.6. Maldistribución de personal docente

Lina, estudiante de cuarto medio, menciona una situación relacionada con la ratio profesor estudiante considerado como un asunto de maldistribución del personal docente. La cantidad de docentes contratados por el centro es insuficiente para entregar un servicio de calidad. Desde el punto de vista de Lina, esta ratio de 45 estudiantes por cada profesor afecta tanto a los estudiantes como a los docentes generando enfado:

Lina: Encuentro que 45 alumnos en una sala no corresponde ni para el profesor ni para el alumno.

Investigador: ¿Por qué? ¿Qué crees tú qué pasa?

Lina: Es muy difícil para un profesor que tiene 45 alumnos que se callen y todo eso. Y al otro alumno también les cuesta hacer callar a los otros, no se escuchan, los profesores se enojan, nos enojamos nosotros y al final nadie entiende y todos se van enojados.

También Lina menciona otro tipo de maldistribución interna del profesorado dentro de la organización. Ella percibe que en el centro donde ella estudia, que selecciona estudiantes mediante examen de admisión, a los cursos más capaces se les designa los mejores profesores, y a los menos capaces, profesores de menor calidad. Esto le parece injusto:

Lina: A veces por ejemplo en mi Liceo en donde eligen por cada curso a los mejores los que tienen las mismas capacidades. A los cursos que le está en la primera letra que sería el A les dan los mejores profesores.

Damaris, Profesora de Castellano en un centro educativo de la zona norte, aporta información sobre cómo se decide la distribución de docentes. Menciona que en su centro educativo, administrado por una orden religiosa, esta decisión de distribuir se toma sin participación de los profesores. Obedece a una decisión directiva autocrática:

Investigador: ¿Y esto venía también designado desde antes? ¿Los profesores no participaban por ejemplo dialogando yo quiero este curso, tú quieres éste...

Damaris. No no, de hecho se hacía una especie de, había una reunión,

no una reunión, había una sesión en donde se empezaba a llamar a los profesores de uno para darle los cursos que le correspondían para el año siguiente.

Investigador. ¿Y esta reunión la lideraba la directora sola?

Damaris. La lideraba la directora con el docente, pero ella tenía determinado qué cursos tenía para él, entonces era como una sorpresa esperar a fin de año qué curso te iban a dar, era una sorpresa, entonces se iba llamando de uno en uno al profesor a la oficina de la directora y salía ese profesor con un papel que tenía los cursos que le correspondían para el próximo año y la cantidad de horas que le habían asignado de clases.

5.2.7. Modificación unilateral de calificaciones

Carla relata una situación vinculada a la asignación y modificación unilateral de calificaciones. Como es sabido, el centro educativo y el profesorado tiene asignada la autoridad para calificar a los estudiantes y esto puede crear una situación de vulnerabilidad de los estudiantes. Carla menciona una situación relacionada con el cambio unilateral de calificaciones para ocultar un error comunicacional del centro educativo y cuidar su imagen. Una profesora cometió el error de comunicar a una estudiante que repetía curso sin estar al tanto que Carla daba una nueva oportunidad para mejorar la calificación a esta estudiante. Después de dar una nueva actividad, ella modificó la calificación que permitía que la estudiante promoviera de curso:

Carla:[...] Entonces yo dije esta niña va a pasar, pero te lo juro, que yo miré ese libro y las notas estaban cambiadas completamente. Le habían cambiado la nota a la niña para que quedara repitiendo. Flipé. Es que no lo puedo creer.

Investigador: Para que su reclamo no tuviese éxito.

Carla: Exacto porque había un tema de imagen. Pero al final la imagen igual se les fue al trastero porque tuvieron que pasar a los niños que fueron al Ministerio. Los tuvieron que pasar. Entonces todas esas cosas para mí son injustas. Irregularidades que se dan aquí en los colegios por otros intereses. El interés de la imagen, imagínate una cosa tan retrógrada. ¿Y cuántas escuelas no se manejarán con eso? (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.8. Desequilibrio en la distribución del poder y autocracia directiva

Los y las docentes Marcelo, Iris, Carla y Damaris expresan situaciones

relacionadas con la toma de decisiones autocráticas por directores o sostenedores de su establecimiento. Esta toma de decisiones consiste en que el director y/o su grupo cercano, denominado Equipo de Dirección, tiene la última palabra para aprobar o desaprobar una iniciativa y propuesta. Estas situaciones evidencian un desequilibrio en la distribución del poder que propicia una autocracia directiva que algunos actores asocian a un clima emocional negativo.

Iris expresa la idea de que la toma de decisiones está concentrada en los directivos, en la persona que detenta el cargo de Unidad Técnico Pedagógica e Inspector General. Esta situación evidencia una concentración del poder de la toma de decisiones en un solo actor o en un pequeño grupo de actores. Se margina a profesores y estudiantes:

Porque todavía acá en nuestro país, en nuestra región, las decisiones las toman los directivos, UTP, inspector general a puertas cerradas y el profesor escucha la decisión y puede tener una observación pero hasta ahí llega. Y más aún los estudiantes, los estudiantes tienen poca participación, por ejemplo, a la hora de decidir qué proyecto se aplica en el colegio. Es todo súper unidireccional. Aun cuando la escuela, entre comillas, sea de las mejores. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

Marcelo también describe una situación que interpretamos como desequilibrio de poder. Sugiere que la toma de decisiones está centrada en el director. Plantea que los apoderados también son conscientes de esta situación:

Entonces aquí chocan las visiones de la educación que tienen los docentes, el equipo directivo, intereses que se defienden por parte de Equipo Directivo, uno también tiene que ser empático en eso. Eso va a mejorar mucho lo que se desarrolla. Porque a nosotros nos ven los apoderados, pero también saben que todo lo termina determinando el director. Podemos tener buenas ideas, tienen buenas ideas ellos, los niños, pero sabemos que todo, el sí o el no de una propuesta de cambio la innovación va a terminar en una persona. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Carla también describe y analiza una situación de desequilibrio de poder, pero con un matiz. Desde su punto de vista, el director también aparece sujeto a un organismo superior a la organización escolar, en este caso La Corporación, que actúa como Sostenedor del centro educativo en donde ella trabajó. Para Carla, la percepción de vulnerabilidad frente al poder se proyecta tanto a profesores como

estudiantes. Desde su punto de vista esta cadena de desequilibrio en el poder a favor de los que ocupan las posiciones superiores, afecta el clima emocional de la organización, generando rencor y odio:

Investigador: ¿Quién dirías tú que tomaba las decisiones importantes en tu escuela?

Carla: La Corporación, ni siquiera las tomaba la directora. La Corporación del Municipio X.

Investigador: ¿Y qué te parece a ti esa forma de tomar decisiones, te parece justa?

Carla: Completamente injusta. Eso crea una sensación sobre todo en los profesores, una sensación casi como de vulnerabilidad frente a esta cosa magna que está encima. Y no solamente la perciben los profesores, sino también la perciben los estudiantes. Y al final se genera como rencor, comprendes. Como ese odio, odio a La Corporación. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Damaris, también comenta una práctica concreta de toma de decisiones autocrática, que se ampara desde nuestra visión en la concentración del poder. Ella describe cómo la directora decidía la distribución de cursos a los docentes sin su participación en la deliberación:

[...] había una sesión en donde se empezaba a llamar a los profesores de uno para darle los cursos que le correspondían para el año siguiente.

Investigador: ¿Y esta reunión la lideraba la directora sola?

Damaris. La lideraba la directora con el docente, pero ella tenía determinado qué cursos tenía para él, entonces era como una sorpresa esperar a fin de año qué curso te iban a dar, era una sorpresa, entonces se iba llamando de uno en uno al profesor a la oficina de la directora y salía ese profesor con un papel que tenía los cursos que le correspondían para el próximo año y la cantidad de horas que le habían asignado de clases.

5.2.9. Presiones a través de pruebas estandarizadas

Marcelo utiliza el término centro de tortura, asociado a la jornada escolar completa y a las presiones por resultados estandarizados que generan un desequilibrio curricular. Esto genera una presión para dedicar gran cantidad de tiempo a las materias medidas y afectan las relaciones en el establecimiento donde trabaja:

Con la jornada escolar completa nos estamos transformando en centros de tortura para los niños con esto de tener tantas horas de

lenguaje, tantas horas de matemáticas, pensando en que nos piden resultados en pruebas estandarizadas. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Iris también menciona las pruebas externas, SIMCE y PSU, como elemento que prima. Sin embargo, no tiene claridad si valorar esto como injusto. Iris interpreta que poner el foco en los resultados de los estudiantes, y juzgar el trabajo del profesorado según metas determinadas por pruebas externas es una muestra de desconfianza hacia el trabajo docente:

O sea igual hay una valoración por parte de la dirección por el profesor que se preocupa de los estudiantes, que se preocupa del arte, que se preocupa de escucharlos, pero en el fondo lo que prima son los resultados, la PSU y el SIMCE. Entonces ahí hay, no sé si se le puede dar la categoría de injusto, pero hay una vulneración del profesor en la confianza que él pueda tener en mantener su trabajo, porque depende de los resultados, porque si no hay resultados no te mantienes. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.10. Situaciones injustas en la relación profesor-estudiante

Estas situaciones hacen referencia principalmente al espacio del aula. Ocurren en el marco de las interacciones entre profesores y estudiantes.

5.2.10.1. Opresión metodológica

En la entrevista con Carla emerge una situación que denominamos opresión metodológica, es decir, la imposición de una forma de aprender al estudiante por parte del docente. Esto ocurre, desde su punto de vista, cuando no se escucha la voz del estudiante con respecto a su propio aprendizaje:

Porque si una cosa me pregunto es ¿cuánto espacio da la escuela a los jóvenes para que se desarrollen? Yo trabajé mucho en secundaria a todo esto. Entonces claro, se le impone al estudiante una forma de aprender, se le dice lo que tiene que lograr, pero ¿dónde está el espacio para que el alumno diga a mí esto, dónde está el espacio para que se escuche su voz? (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.10.2. Favoritismos del docente

Carla también menciona una situación relacionada con el trato o la relación que establece el docente con los estudiantes. Para ella un espacio para la injusticia es

la preferencia del docente por determinados perfiles de estudiantes. La hemos denominado como favoritismo del docente:

Entonces ese es un problema, ese es uno de tantos porque la injusticia se da también, te voy a contar un caso, también a nivel de los estudiantes, se da a nivel del trato del estudiante, del profesor hacia el estudiante por ejemplo, de cómo se da preferencia. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.10.3. Ridiculización de estudiantes

Alfonsina, asistente de la educación, describe a través de un formulario on line una situación de violencia verbal que apunta a la ridiculización del estudiante por parte de la docente durante una instancia de retroalimentación. Sucede en el nivel de enseñanza básica. Ella observa esta situación como asistente de aula:

Profesora anciana poniendo en ridículo a alumno, diciéndole que la tijera manda o que el lápiz manda, por eso tu trabajo esta feo. (Alfonsina, Asistente de Aula)

5.2.10.4. Profesorado limitando oportunidades de participación y bajas expectativas de estudiantes

Lucía, profesora y asesora, menciona haber observado que algunos profesores limitan las oportunidades de participación en experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En una ocasión presencié a un profesor declarar que los estudiantes no pueden dar más debido las limitaciones socioeconómicas que tienen. Esto le parece una situación injusta:

Fue en un liceo (Ed. Parvularia a 4° año medio) [...] observé situaciones donde los mismos profesores en cierta medida, tal vez sin quererlo incluso, restringían las oportunidades de participación de los estudiantes. (Lucía, Asesora y Profesora de Educación Básica)

Nos interesó profundizar esta situación y requerimos más detalles. Según Lucía el profesor expresó la idea de que los niños no pueden rendir académicamente más, en el contexto de una retroalimentación. El profesor justificaba esta baja expectativa en la baja condición socioeconómica de los estudiantes:

Investigador: ¿Podrías contarme algún caso que recuerdes? ¿Algo que observaste en alguna ocasión?

Lucía: Por ejemplo, un profesor señalando que "los niños no pueden

dar más", por las condiciones socioeconómicas que tienen.

Lucía: [...] Fue durante la instancia de retroalimentación con ese profesor, luego de haber observado una clase suya. Se da un espacio para destacar fortalezas y oportunidades de mejora, a través de una conversación (basada en una pauta de observación). En esa instancia, los docentes suelen explayarse. (Lucía, Asesora y Profesora de Educación Básica)

5.2.10.5. Hacinamiento en las aulas

Andrea, estudiante de 4º año básico, menciona una situación relacionada con el hacinamiento de estudiantes en el aula. Ella describe que no se podía aprender debido al alto número de estudiantes, cuarenta, en el aula. Había mucho ruido y generaba que la profesora se enfadara:

Y había clases que a los que no aprendían muy rápido los ponían adelante y a los que sabían, aprendían muy rápido, los ponían detrás.

Investigador: ¿En Chile hacían eso?

Andrea: Sí, la mayoría.

Investigador: ¿Y esto te parecía injusto?

Andrea: Sí, porque o sea a los de atrás aunque igual aprendían rápido no aprendían mucho porque en mi clase habían cuarenta niños entonces no era muy bueno porque había mucha bulla todos gritando entonces no se podía aprender.

Investigador: Y cómo te afectaba que hubiese cuarenta niños, ¿en qué te afectaba? ¿En qué crees tú que te afectaba tener tantos niños en la clase?

Andrea: Que no se podía aprender muy bien por la bulla. [...] igual los chicos y chicas gritaban, la profe se enojaba y gritaban entonces tanto desorden.

5.2.10.6. Desigual enseñanza pero igual examen

Antonio, estudiante de enseñanza media, describe una situación injusta muy particular. Declara haber recibido una enseñanza desigual en términos de métodos, exigencia académica y forma de calificación. Su curso se dividió en dos para recibir un mejor entrenamiento para la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje. Cada docente aplicó diferentes métodos y exigencia académica. Sin embargo, el examen de la asignatura era igual para ambos grupos. Desde su punto de vista, esta situación y la alta exigencia del examen perjudicó las calificaciones del grupo, que son consideradas para el sistema de admisión a la Universidad:

El problema es que ambos profes tenían metodologías distintas, al

punto de que uno daba décimas y el otro no. Si bien las décimas pueden ser controversiales, ya que inflan la nota (que se supone refleja el aprendizaje) y perjudican desde el ranking; el que un solo profesor hiciera las pruebas fue muy determinante.

[...]

Como se entenderá, para los alumnos que no estaban en el grupo del profesor que hacía las pruebas, estas eran muy difíciles (injustamente difíciles, a mi juicio), lo que se sumó a que estas pruebas fueron, por lo demás, muy exigentes. En fin, esto se ve reflejado en que en la asignatura hay 3 promedios sobre 6.0, de un universo de 41 estudiantes. Vale la pena notar que el año pasado, si no mal recuerdo al menos 10 estudiantes tenían promedio superior a 6.0. (Antonio, Estudiante de Enseñanza Media).

5.2.11. Expulsión de estudiantes

Iris describe como situación injusta la expulsión de estudiantes sin considerar el contexto y un proceso de apoyo. El problema estaría en la ceguera del centro, ya que la organización solo mira lo que sucede dentro del espacio institucional y no considera el espacio de afuera. Esta forma de proceder afecta la comprensión del problema:

Cada vez que se busca sacar a un estudiante del sistema es una situación injusta porque no se evalúan los factores del contexto que llevan al estudiante a que caiga en esa situación. Un contexto familiar, de marginalidad, de vulneración de sus derechos, la escuela siempre es poco integral en ese sentido porque aplica un reglamento y al aplicar ese reglamento se basa en situaciones puntuales y objetivas que hay dentro del liceo. Robó un teclado o le contestó mal al profesor, qué se yo. Y se saca al estudiante por esas razones y no se ve la forma de poder apoyarlo de manera integral. Ver cuáles son las razones que llevó al estudiante a actuar de esa manera y trabajar con su historia de vida. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.12. Importación de reformas

Boris plantea que la implantación de reformas pensadas en otros y para otros contextos, es una situación injusta que ofende. Interpretamos que Boris hace referencia a una situación macro que afecta a todo el sistema educativo:

[...]veo como injusticia social y ofensa quizás el que de repente aparezca una reforma hecha en Europa, en un país cultural y socialmente desarrollado, y ese modelo lo quieran implantar en una sociedad en subdesarrollo. (Boris, director)

5.2.13. Nepotismo en la organización

Amanda menciona una situación que hemos nombrado como nepotismo en la organización. El nepotismo organizacional consiste en asignar cargos y roles del centro educativo a familiares de quienes están en el poder, directivos y sostenedores. Esta práctica facilita el control, genera canales de información y vigilancia, desequilibrios de poder. Describe una situación de nepotismo en la organización. Según relata Amanda esta práctica inhibe la crítica y la mejora dentro de la organización:

Amanda: Yo creo que afectaba a todos porque como era un colegio familiar si uno tenía algún problema con algún profesor que era familiar de la directora. Ya no era por un tema pedagógico ni nada, era como un tema familiar. Entonces eso también afectaba a la relación que había dentro del entorno escolar, porque uno podría decir al profesor de inglés por ejemplo sabe profesor que su clase está siendo quizás un poco monótona para los niños que tienen necesidades especiales y él lo tomaba como si uno lo hubiese poco más dicho que su clase era fome¹.

Investigador: ¿Atacado?

Amanda: Claro, como atacados, y eso se lo hacía ver a la directora y la directora te llamaba y entonces era mejor callarse para evitar un problema con la directora o el subdirector. Era eso.

Investigador: ¿Los profesores tenían miedo en esta escuela?
¿Miedo de hablar? ¿Miedo de criticar?

Amanda: Sí, porque por ejemplo estaban los profesores de lenguaje o los profesores de matemáticas y en toda asignatura había un familiar de este colegio. Entonces todo se sabía.

En otro momento expresa una idea similar junto a un temor al despido:

Bueno era un colegio en donde tanto la directora como el jefe de Unidad Técnico Pedagógico eran familia. Entonces si un profesor que no era familia de ellos decía algo, esperaba el sobre azul al final de año. Entonces era como bien injusto también, para los profesores y para los alumnos. (Amanda, Educadora Diferencial)

5.2.14. Obstáculos al desarrollo profesional docente

Damaris, profesora de Castellano y Comunicación que ha dejado el sistema, relata una situación en donde la dirección ha expresado su deseo de que no continuase su desarrollo profesional. La dirección, al estar en desacuerdo con su decisión de

¹ Chilenismo que en este contexto significa “desagradable”.

participar en un curso de formación para directivos, ha negado parte del apoyo que ella solicitaba.

Se me dijo que yo tenía que seguir siendo docente, que no se necesitaba un profesional con mayor capacitación dentro del colegio, por lo cual tampoco se respetaron un poco mis expectativas. (Damaris, Profesora de Castellano)

El motivo subyacente para esta negación parece ser el costo económico, en opinión de la profesora.

ellos tenían que lógicamente contratar otra persona para completar las funciones que yo estaba realizando en ese momento. (Damaris, Profesora de Castellano)

Damaris califica esta falta de apoyo en el desarrollo profesional como injusta.

Compartimos el fragmento de la entrevista en extenso:

Investigador: ¿Has sido testigo de alguna situación que te pareció injusta, contra ti o contra otra persona, en el ámbito de la escuela o liceo?

Damaris: Bueno sí. Como profesora, varias situaciones de injusticia, principalmente con respecto a la capacitación docente, con respecto a escalar un poco más en cuanto al desarrollo profesional docente. Justamente dos situaciones muy similares que fueron, a ver en el colegio donde yo estaba no se permite la movilidad docente. Para el colegio era importante que todos los docentes tuviesen las mismas características, entonces en un momento postulé a la beca de formación de directores de excelencia que era un programa también ministerial y de proyección profesional para docentes que pudiesen formarse en roles directivos. Y se me dijo que yo tenía que seguir siendo docente, que no se necesitaba un profesional con mayor capacitación dentro del colegio, por lo cual tampoco se respetaron un poco mis expectativas.

Investigador: ¿Quién te dijo estas cosas? ¿A quién le planteaste este deseo de formarte?

Damaris: A la directora.

Investigador: Y ella te dijo que no era necesario.

Damaris: Claro, que no era necesario. Como es un programa voluntario de postulación, yo postulé al programa, y el colegio me firmó la carta para poder postular. Pero ya cuando la convocatoria salió resuelta se me dijo que no tenía el permiso para viajar a Australia que era la formación profesional, que se iba a dar en Melbourne.

Investigador: O sea te dieron esta formación para beca y el colegio de dijo que no después.

Damaris: Exacto. Claro el colegio no apoyó la resolución de los resultados, que habían sido muy destacados. Entonces se me dijo que, dentro del estatuto docente yo tenía la oportunidad de hacer valer este

derecho y poder perfeccionarme, pero como el colegio era un particular subvencionado, en ciertas circunstancias conviene mucho más no seguir el estatuto docente, sino que verlo desde la parte más burocrática y alguna parte más económica. Entonces, para beneficio del colegio ellos tenían que lógicamente contratar otra persona para completar las funciones que yo estaba realizando en ese momento. Pero era por un periodo breve, eran tres meses que yo iba a estar en Australia, pero iba a ser un beneficio para el colegio, también para los alumnos, y para el colegio en sí. Entonces se me dijo que si yo quería ir, se me descontaban absolutamente todos los días y yo no iba a tener ni un tipo de respaldo del colegio.

Investigador: Sin sueldo.

Damaris: Sin sueldo. Podía hacerlo, pero tenía que descontárseme todo como si yo hubiese esos días faltado al colegio. Sin embargo, el colegio me había firmado la carta de autorización para poder postular. Entonces igual fue una injusticia porque te facultaron para poder postular y luego no apoyaron este perfeccionamiento que también iba para el colegio porque yo lo hice a nombre de ellos.

Investigador: Y cuando gestionabas este permiso ¿con quién tuviste que dialogar? ¿Con la directora? ¿Con el administrador?

Damaris: Con la directora y con ...

Investigador: ¿Con la sostenedora, nunca hablaste con ella?

Damaris: Sí, es que claro, ellos son los sostenedores y los directores.

Investigador. Ah, tienen doble rol.

Damaris: Sí, es que es de una congregación, entonces...

Investigador: Son dueños de todo.

Damaris: Sí, son dueños de todo. Y claro en el fondo también era un poco de desconocimiento de la importancia que tenía ese perfeccionamiento, que era una de las Universidades más prestigiosas de Australia y el impacto que iba a tener para los alumnos. Entonces yo tuve que optar por eso e ir, viajar y que me descontasen todos los días de los tres meses que estuve fuera. (Damaris, Profesora de Castellano)

Para Damaris la cuestión es injusta porque el centro no apoyó algo que posteriormente benefició a la organización. Según su narración, el centro educativo se benefició de su participación en la formación. Al regresar, se le solicita que comparta sus aprendizajes con los colegas:

Investigador: ¿Entonces tú fuiste al perfeccionamiento y luego volviste a la escuela?

Damaris: Sí, yo fui al perfeccionamiento y luego volví a la escuela. Y me pidieron además que hiciera una retroalimentación de todo lo que había hecho en Australia.

Investigador: ¿Te lo pidió la directora?

Damaris: Me lo pidió la directora que hiciera una retroalimentación a todos los docentes y les enseñase lo que yo había aprendido en

Australia para el colegio. Entonces esa situación si bien a mí no me cuesta compartir esos conocimientos para nada, esa situación considero que fue bastante injusta, en el sentido que el colegio de todas maneras se benefició, de un conocimiento que ellos negaron en un principio.

Investigador: Para el cual no apoyaron.

Damaris: Para el cual no te apoyaron. Y yo lo hice luego por mis colegas porque bueno claro era compartir una experiencia que era muy enriquecedora, pero sin embargo el colegio también hizo uso de esta experiencia, hizo uso de todo lo que yo había aprendido allí. Me pidieron preparara una presentación en *Power Point* y hacerle una especie de capacitación a los docentes de lo que yo había aprendido (Damaris, Profesora de Castellano)

Preguntamos a Damaris por su percepción sobre los efectos que esta situación provocó en su relación con la organización. Comenta que tuvo efectos graves que posteriormente la motivaron a abandonar el establecimiento al obtener una nueva beca de formación en el extranjero:

Investigador: ¿Qué efectos crees que tuvo, en tu posterior desempeño profesional o en tu forma de pensar o sentimientos hacia la escuela, el que te hayan dicho que no o el que te hayan apoyado poco, desde tu punto de vista?

Damaris: Bueno, muy negativo, de hecho por eso estoy aquí. Por eso ya no estoy en el colegio.

Esta situación de falta de apoyo directivo y organizacional para el desarrollo docente parece estar asociada a la renuncia forzada de Damaris. Luego de este evento obtuvo una beca para realizar un Máster en el Extranjero. Ella solicitó un permiso sin goce de sueldo, esperando regresar al lugar de trabajo luego del periodo de formación de un año:

se me negó el permiso sin goce de sueldo y se me dijo que lo que yo tenía que hacer era renunciar. [...] entonces yo tuve que renunciar al colegio sin ningún tipo de pago de todos los años que ya había trabajado en el colegio.

La renuncia forzada de Damaris motivada por la falta de apoyo y por el deseo de formarse, es una pérdida para el centro y para los estudiantes. Resulta preocupante que las organizaciones educativas tengan prácticas hostiles y no apoyen a los profesionales con mayor formación o que desean seguir aprendiendo. Esto genera pocos deseos de permanecer en el sistema y una pérdida de profesionales muy formados.

Carla, profesora de Castellano, que también abandonó el sistema, plantea en su entrevista que su centro educativo no le permitía desarrollarse profesionalmente. Esta situación nos hace sospechar que no estamos ante un hecho aislado:

A mí lo que más me afecta es el hecho de no poder desarrollarte. Yo creo que los profesores no se pueden desarrollar en general. O profesionalmente, te fijas [...]. (Carla, Profesora de Castellano)

5.2.15. Maldistribución del profesorado según criterios sexistas

Damaris relata otro tipo de situación injusta que categorizamos como el uso de criterios sexistas en la distribución de las tareas del profesorado. Según lo relatado, los criterios sexistas se emplean en la asignación de cursos y en la definición de salarios y son impuestos por la dirección. La asignación de curso favorece a los hombres, a quienes se les asigna los cursos considerados menos complicados. También, desde el punto de vista de Damaris éstos tienen menos horas frente a aula, lo que les permite disfrutar del privilegio de más tiempo no lectivo para planificación y evaluación:

Damaris: Otra situación injusta que se daba a nivel de profesores puede ser la distribución de la carga horaria que tenían los profesores, con una misma carrera, con misma cantidad de cursos, pero con una distribución de las horas de trabajo con respecto a género, hombres diferentes a mujer, profesora mujer, una diferencia de remuneración y de distribución de horas.

Investigador: Por ejemplo y ¿tú en qué notabas eso?
¿Comparaban su remuneración entre los colegas?

Damaris: Bueno porque las remuneraciones era sabido entre todos. Entonces cuando tenías por ejemplo un sueldo específico para un docente que hacía lenguaje y filosofía que era lo que hacíamos, y todos los profesores que éramos lenguaje y filosofía en principio deberíamos haber ganado lo mismo porque teníamos la misma mención, la misma carrera y teníamos la misma casa de estudios, o sea era totalmente homogéneo el cómo habíamos egresado de nuestra carrera y nuestra formación profesional. Sin embargo, los colegas, los varones tenían menos horas de clases frente a curso con la misma remuneración. Es decir, tenían más tiempo libre que las profesoras que teníamos que trabajar, por ejemplo, cuarenta horas frente a curso y nos quedaban 4 horas libres, los docentes varones tenían veinte, veinticinco horas frente a curso y el resto libre de la jornada completa.

Investigado:. Por ejemplo estos horarios ¿quién se los asignaba?
¿Venía asignado o lo conversaban entre ustedes?

Damaris: Era designado por dirección.

Investigador: Por la dirección. Perfecto. ¿Y qué efectos generaba en el clima de trabajo, por ejemplo, percibir esta diferencia? ¿Notabas algo tú, en tus colegas o en ti?

Damaris: Sí, sí. De hecho producto de eso lo conversamos y lo planteamos a dirección, lo mismo, que las horas deberían ser distribuidas equitativamente, que el trabajo que realizaba cada uno de los colegas debería ser un poco más homogéneo en cuanto a la distribución de cursos y de trabajo que teníamos. Y claro, porque nosotros sentíamos que trabajábamos demasiado o más que nuestros colegas y que no teníamos tiempo para hacer nada, entonces nos generaba cierta...no sé, cierto ruido el hecho de que mientras nosotras estábamos frente a un curso, los profesores varones tenían mucho más tiempo para estar en la sala de profesores haciendo otra cosa, planificando o revisando pruebas y no tenían ningún tipo de problemas y nosotras andábamos con el tiempo muy muy escaso.

Investigador: ¿Tenías que sacar de tu tiempo libre para solucionar esta falta de tiempo?

Damaris: Claro, en casa siempre y trabajar hasta tarde, y bueno además también lo veíamos esa misma injusticia en cuanto a la distribución de los niveles que nos daban. Por ejemplo, a las mujeres, o a las profesoras más jóvenes, nos daban los cursos más difíciles o los cursos más pequeños porque supuestamente teníamos más paciencia para atender a los alumnos

Investigador: Por ejemplo cuando dices cursos más difíciles o curso difícil ¿a qué te refieres?

Damaris: El curso indisciplinado, con problemas mayores de aprendizajes, un curso de mayor cantidad de alumnos. Los cursos de mayor cantidad de alumnos y que tenían problemas de disciplina en el aula siempre eran asignados a las profesores más jóvenes o mujeres y los cursos de menor, o sea de menores problemas de disciplina o cursos que eran menores, con menos alumnos, y cursos que eran ya de enseñanza media, de secundaria, ya más adolescentes, eran destinados a varones.

5.2.16. Desigualdad en recursos materiales entre centros educativos

Lucía, es Profesora General Básica con un Magíster en Informática Educativa y con experiencia de tres años como asesora a centros educativos en una Fundación. Comenta que trabajó en apoyo y formación a escuelas y liceos rurales en una región de Chile que nos ha pedido no identificar. Su trabajo le permitió visitar varios centros educativos rurales y urbanos. La entrevista se realizó vía *Skype*.

Lucía identifica como situación injusta la desigualdad de recursos materiales y humanos en los centros educativos que visitaba. Según su punto de vista, esta

desigualdad está asociada a la ubicación geográfica, conectividad de la escuela con la administración y posiblemente con el número de estudiantes que atiende. Ante nuestra pregunta sobre si ha vivido o observado alguna situación injusta, responde:

Desde el aislamiento geográfico que tienen, la desigualdad en términos de recursos materiales y humanos de los que disponen [...] (Lucía, Asesora y Profesora de Educación Básica)

Al solicitarle más detalles sobre esta afirmación, clarifica a qué se refiere con esta desigualdad:

una escuela que no contaba con los materiales básicos para poder operar, porque estaba en una zona aislada (en una quebrada).

Cuando has estado en aula, sabes perfectamente con qué materiales básicos se debe contar. Por ejemplo, no tenían impresora; ausencia de material didáctico (concreto); ausencia de textualización de aula... entre otros. (Lucía, Asesora y Profesora de Educación Básica)

En la entrevista indagamos las causas que ella atribuye a esta situación. Según su declaración se trata de que estaban olvidados por parte del sostenedor municipal:

Investigador: ¿Lograste averiguar las causas de por qué habían pocos recursos materiales?

Lucía: Conversé con el docente, que además figura como encargado de escuela (unidocente). Expresó que siempre estaban un tanto "olvidados", porque geográficamente se encontraban muy lejos de la Ciudad X. Aludió a que desde la administración municipal los visitaban poco y daban escasa respuesta a los requerimientos que él transmitía.

Menciona un detalle que podría explicar la causa de este abandono. Se trata de una escuela pequeña, alejada de la oficina del sostenedor municipal y que atiende a un pequeño grupo de estudiantes:

Investigador: Esa escuela era municipal, entonces, unidocente rural.

Lucía: Sí...

Investigador: ¿Cuántos estudiantes atendían?

Lucía: 4 o 5... no recuerdo bien. No más que esa cantidad de niños.

5.2.17. Designación de administrativos municipales por criterios políticos

Oscar es padre y apoderado de dos estudiantes. Uno asiste a una escuela básica y

la mayor a un liceo de enseñanza media, ambos establecimientos administrados por el Municipio. Identifica como situación injusta que la instancia superior de administración de los centros educativos (DAEM) esté desprotegida ante los vaivenes políticos, sufriendo cambios en la medida que cambia el Alcalde (sostenedor municipal). Desde su punto de vista esta situación hace que el sistema educativo, especialmente los puestos de administración, sean usados con criterios electorales para premiar lealtades. En su visión, esto rompe la continuidad de los equipos y los proyectos:

Oscar: Como parte de la comunidad educativa, creo que una situación injusta es que quien es el sostenedor del sistema o de la escuela, un organismo que no es especialista y que normalmente prevalecen otros intereses por sobre los logros educativos de los miembros de la comunidad. En este caso, Municipalidad. Que funciona desde una perspectiva electoral permanente de mantener el poder. Entonces eso va en desmedro.

Investigador: ¿Tú lo ves?

Oscar: Sí, en la escuela. Se evidencia porque la situación es que cuando cambia la administración municipal, muchas veces cambian el Departamento de Educación Municipal y hay toda una reestructuración. [...] es un tema que finalmente afecta a que hayan equipos de trabajo y que finalmente muchas veces más que el logro de las metas establecidas [...] todo gira en torno a que en algún minuto, permanentemente, lo que tiene que prevalecer, es la figura que ostenta el poder no más. Y así de crudo.

5.2.18. Profesionales sin habilidades y herramientas para ejercer su rol

Oscar, padre y apoderado, manifiesta que le parece injusto que los estudiantes tengan que resignarse a profesionales sin las herramientas y habilidades para ejercer su rol. Interpretamos estos como profesionales con deficiencias de formación o mal preparados:

Hay gente que está en el aula y que si tú lo evalúas, me imagino yo gente más especialista, no tiene las competencias, y esa palabra igual me incomoda un poco, no tiene las habilidades y las herramientas para ejercer su rol entonces eso yo te digo es una injusticia enorme y que la viven mis hijos. (Oscar, apoderado)

5.2.19. Directivos designados por intereses políticos y que no conocen la comunidad

Oscar menciona también que le parece injusta la forma en que designan los directores. Según su relato, estas designaciones obedecen a intereses políticos del Alcalde (sostenedor municipal) de turno. Desde su punto de vista el Sistema de Alta Dirección Pública, modelo de concurso público por el cual son escogidos los directivos del sistema municipal, designa directivos que no tienen vínculos ni conocen el contexto de la comunidad que dirigen:

entonces vuelvo a la situación de mi hijo en la Escuela X, donde la persona que está, que debería liderar, que es la directora, está por razones políticas, en vez de ser una persona de trayectoria del mismo colegio. Acá en Chile por tratar de, supuestamente, mejorar la calidad de la educación, pensando en que la calidad fuera el resultado de casi como la actualización de un parche de un software, se les ocurrió mediante el sistema de Alta Dirección pública, traer directores que muchas veces no conocen el contexto y que responden más bien a disposiciones anteriormente del alcalde de turno.

[...] Sí, como tú bien dices, yo estoy hablando solamente de una experiencia personal. No digo que los colegios funcionan. Es que es super injusto colocar una persona que más allá... Por ejemplo, la injusticia sería que la persona que lidera la comunidad debería ser alguien que se haya formado en la misma comunidad. (Oscar, apoderado)

5.2.20. Sanción afectiva a la divergencia entre docentes

Carla relata brevemente una situación respecto a una colega. Menciona que los profesionales donde ella trabaja han dejado de entablar relaciones personales dentro del establecimiento por su decisión de no querer afiliarse al sindicato. A esta situación la nombramos como sanción afectiva a la divergencia. Ocurre cuando se toma una decisión divergente a la idea mayoritaria:

El colegio donde estaba esa chica tiene sindicato pero ella curiosamente me había escrito hace tiempo que no se había afiliado al sindicato y los profesores le hicieron un vacío. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.2.21. Exclusión de estudiantes con desarrollo diverso

Tamara, Profesora de Inglés, menciona una situación de discriminación discursiva de docentes a estudiantes con desarrollo diverso. Atribuye esta actitud de discriminación al desconocimiento y a la falta de interés por aprender y conocer. También menciona una actitud paternalista hacia este tipo de estudiantes:

En general me he encontrado con colegas que creen por ejemplo que los niños con Asperger debieran estar en colegios especiales porque no saben cómo es su condición y no tienen mucho interés tampoco en entenderlo. Tengo un hijo con Asperguer, por eso lo comento. Él está en un colegio con integración pero incluso allí hay veces que los profesores no le exigen como a los demás siendo que no tiene mayores dificultades cognitivas. (Tamara, Profesora de Inglés)

5.3. La visión del centro educativo justo y para la Justicia Social en los actores

En una sección de las entrevistas se invitó a los participantes a imaginar, desde su posición, perspectiva e intereses, un centro educativo justo y para la Justicia Social. En esta sección seleccionamos y categorizamos sus respuestas. Como se expresa en el apartado de metodología, la pregunta de investigación que movilizaba estas cuestiones es: ¿Qué visión de un centro educativo justo y para la Justicia Social tienen los actores del sistema educativo en Chile?

5.3.1. Los principios de Justicia Social

También se hizo un análisis de los principios de Justicia Social expresados durante las entrevistas por los actores. Un principio de Justicia Social es una aseveración normativa que actúa como criterio para definir aquello que se considera justo. Según se describió en el marco teórico, se esperaba encontrar principios asociados a las dimensiones de distribución, de reconocimiento y principios de participación. A continuación describimos algunos principios detectados durante el análisis.

5.3.1.1. Democracia en la organización, reconocimiento de méritos y capacidades de los profesionales

Carla, profesora de Castellano y Comunicación, expresa varios principios de Justicia Social durante la entrevista. Ella describe que lo justo está definido por el nivel de *democracia de la organización*. También introduce un nivel personal, lo que podríamos llamar las características personales para la democracia. Interpretamos este principio como relacionado a la dimensión de participación, una participación que para Carla se estructura en una organización democrática:

Sí, porque en el fondo lo que hace que algo sea justo es el nivel de democracia que existe ahí, también en las personas en general. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

También plantea otro principio interesante. Ella habla de *reconocimiento de capacidades y méritos*, referido a la forma en que se asignan los cargos o roles en la organización a los profesionales. Interpretamos que no respetar este principio de asignación de posiciones en la organización en base al mérito desencadenaría una situación injusta desde su punto de vista:

Carla: Creo que las personas involucradas en una escuela justa tiene que, bueno, varios factores. El primero que las personas que estén en el lugar, que deben estar por sus méritos y sus capacidades.

Investigador: ¿Qué se valoren más los méritos? ¿Que sea lo primordial en la forma de valoración?

Carla. Sí es que para mí eso es justicia, me entiendes, es como casi utópico, pero bueno, debería primero valorarse el mérito. (Carla, Profesora de Lengua)

[...]

Las personas con los méritos que corresponden, haciendo el trabajo de la mejor forma posible, para que funcione. (Carla, Castellano y Comunicación)

5.3.1.2. Empoderamiento de los sin poder

Carla plantea también la relación de la Justicia Social con el poder, específicamente con los grupos desempoderados. Podríamos definir este principio como *empoderamiento de los grupos desempoderados*, relegados y estigmatizados. Este principio puede expresarse como “es justo el empoderamiento de todos los grupos sociales”. Aceptar este principio implica valorar como injusta la carencia de poder:

aquí en el fondo la justicia tiene que ver también con el poder. Con los que tienen menos poder. Siempre ha sido así la sociedad, si tú te fijas, la historia, todos los que han tenido menos poder, te estoy hablando de la mujer, de los transexuales, de toda la comunidad LGTB, lesbianas qué sé yo, transexual, bisexual, gay. Todas son personas que en el fondo no son los que están en el poder, que han sido estigmatizados y han sido como relegados. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

En esta línea sería interesante desarrollar una propuesta conceptual que aborde el asunto de accesibilidad al poder dentro de la organización y que aborde los obstáculos organizacionales que impiden o apartan a los actores de la participación democrática en la toma de decisiones y que contribuyen a su desempoderamiento.

5.3.1.3. Proyectos flexibles que se adapten a la particularidad del estudiante

Marcelo expresa la importancia de *valorar a cada niño por las capacidades* que tiene. Formula este principio en el contexto de los proyectos educativos inflexibles, que desde su punto de vista, hacen que el centro educativo deba rechazar a los estudiantes que no tienen el perfil esperado. En este contexto, a la propuesta de Marcelo subyace un principio que podríamos expresar como el principio de *adaptabilidad de la organización al estudiante*, en contraposición al estudiante que se adapta a la organización. Es justo que la organización se adapte al estudiante. Asumir el principio de valorar o reconocer las capacidades y las particularidades de los estudiantes implica adaptar la organización a los diferentes perfiles:

El proyecto de mejora está siendo una oportunidad para que caminemos hacia una escuela más justa. Más justa en todo sentido. En desarrollo integral, que cada estudiante pueda ser valorado en su particularidad, yo creo que esa es la forma.

[...]

O sea valorar a cada niño por lo que es, valorar a cada niño por las capacidades que tiene. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Resulta interesante reflexionar en las posibilidades de mejora que el principio de adaptabilidad ofrece a la organización. La situación opuesta, la selección de los perfiles de estudiantes adecuados, estaría desencadenando procesos de

exclusión/selección y generando comunidades educativas homogéneas en donde los estudiantes son muy parecidos es aspectos socioeconómicos y étnicos. Extinguir las prácticas de selección y promover prácticas de adaptabilidad organizacional podría ayudar a atenuar la segregación en las organizaciones educativas.

5.3.1.4. Menos autoritarismo docente

Boris, director, se explaya en un análisis más complejo y diacrónico, apelando a su experiencia de más de cuarenta años. Expresa su opinión con respeto a varios principios habituales en los discursos en Chile. Primero hace una interesante distinción sobre Justicia Social pedagógica, es decir, en la relación docente estudiante. Para Boris se ha mejorado en una cuestión de menos autoritarismo con respecto a los estudiantes:

[...] la Justicia Social sea en la escuela de cuarenta años atrás a hoy día primero no tiene nada que ver. Porque la escuela tradicional era una escuela digamos muy autoritaria. El profesor era el que sabía y el alumno era el recipiente vacío y de ahí partíamos. Desde el punto de vista pedagógico yo veo que no había Justicia Social. (Boris, director)

Interpretando esta propuesta, consideramos que menos autoritarismo implica el reconocer el estatus del estudiante como protagonista del aula y como interlocutor válido. “La afirmación el profesor era el que sabía y el alumno era el recipiente vacío” expresa la antigua asimetría en la relación docente-estudiante.

5.3.1.5. La equidad es un concepto muy manoseado

Menciona también que en Chile, desde su punto de vista, predomina el discurso de la Justicia Social expresada como equidad. Habla de que la equidad es un concepto manoseado, es decir, muy manipulado en función de intereses políticos. Menciona que desde su punto de vista un problema sería la falta de congruencia entre las Políticas Públicas y el contexto en que se aplican:

Pero volviendo a la escuela, en Chile se habla mucho de la equidad social, de la equidad. Pero también son conceptos que son muy manoseados pero poco congruentes en los discursos de las políticas de estado y las políticas de gobierno en relación a la realidad misma. (Boris, director)

5.3.1.6. La escuela es la concreción de la Justicia Social. No a una escuela única. Igualdad de posibilidades y diversidad de proyectos

Describe que también desde su punto de vista la escuela como servicio público es la concreción de la Justicia Social. Es la herramienta de un país intentando construir la Justicia Social:

Para mí Justicia Social ideal en nuestro país sería la escuela. (Boris, director)

En esta línea expresa que hay intentos nacionales por alcanzar la Justicia Social a través de la gratuidad (alude a la contingencia en el momento de la entrevista, a La Ley de Inclusión) pero que esto ha causado polémica, debido a las visiones diferentes de los distintos actores que se aprecian en el debate público en los medios de comunicación:

Obviamente hoy en día hay un intento de esta Justicia Social si se quiere. Se habla de la gratuidad, el gobierno actual ha hablado mucho de la gratuidad, muchas expectativas pero aún hay poca concreción y gran polémica porque se pretende unificar una escuela como única, lo que me recuerda en tiempos de, no sé si sabes algo de la historia de la educación en Chile, de la UP, donde todos iguales. Yo pienso que Justicia Social hay que ir dando todos las posibilidades, pero dentro del marco de sus propios proyectos educativos. (Boris, director)

Plantea una crítica a la escuela única basada el principio de igualdad de enseñanza. En este contexto, plantea que Justicia Social es dar a todos la posibilidad. Se interpreta este discurso como cercano al principio de igualdad de oportunidades, pero apreciamos un matiz diferente. Hace referencia a una *igualdad de oportunidades en un marco de diversidad de proyectos educativos*.

5.3.1.7. Un lugar para ser feliz

También plantea la Justicia Social relacionada con la felicidad de todos y equidad. Este principio lo aplica a la escuela, no al conjunto de la sociedad:

Yo en mi escuela ideal siempre ha sido donde todo el mundo sea feliz, contento, y sobre todo exista equidad en sus mejoras, para que puedan tener una familia mejor constituida, para que la gente se levante y diga voy feliz. Pero en educación hay mucha gente infeliz, porque hay injusticia social para con ellos. (Boris, director)

5.3.1.8. Igualdad de trato a los estudiantes

La estudiante Lina expresa un principio de igualdad. Este principio lo formula principalmente en el contexto de la relación estudiantes y profesores. Para ella esta relación es justa cuando se respeta el principio de *igualdad de trato*, aplicado a la enseñanza y en las pruebas o test, principalmente respecto a la dificultad del instrumento de calificación:

[..] enfocarse en todos por igual [...]
se supone que a todos nosotros nos deberían hacer las mismas pruebas. (Lina, estudiante de Enseñanza Media)

5.3.1.9. Más voz a los docentes y estudiantes. Oídos a los directivos

Iris y Carla expresan otro principio de Justicia Social. Hablan de dar voz al estudiante y a los docentes. Iris expresa que también hace falta oír más, especialmente a los directivos. En este sentido interpretamos esto como un principio de *respeto a la voz a través de la escucha*:

[...] ¿dónde está el espacio para que el alumno diga a mí esto, dónde está el espacio para que se escuche su voz? (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Le daría más voz a los docentes y más oído a los directivos. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.2. Las relaciones en la escuela justa

Bajo esta categoría describimos las ideas que conforman la visión de los participantes en referencia al marco de relaciones interpersonales entre los miembros de la escuela.

5.3.2.1. Sin miedo a decir. Sin doble discurso.

Carla, profesora de Castellano y Comunicación en la región metropolitana, propone que se construya un marco relacional en el que las personas no tengan miedo a decir y donde la voz del otro sea escuchada. También apunta al doble discurso y a las sanciones como elementos que menoscaban el marco relacional ideal:

Entonces claro que las personas no tengan miedo a decir. Es como lo que decía Freire, el tema de la voz. Yo sé que mi voz es importante pero también quiero escuchar tu voz. Y eso es lo que en los colegios, de repente, por lo menos en el colegio donde yo estuve, eso cada vez se ha ido perdiendo. Lo más curioso es que se dan esos discursos, esos dobles discursos, en donde la dirección dice yo tengo la puerta abierta, tú puedes venir a hablar cuando tú quieras, pero a la vez sanciona. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.2.2. Estudiantes felices trae armonía entre estudiantes y adultos

Alfonsina, Asistente de la Educación en la Región de La Araucanía, pone el foco en el bienestar y felicidad de los estudiantes. Desde su punto de vista, el bienestar y felicidad de los estudiantes es el eje del marco relacional que repercute en el espacio social del centro:

Estudiantes felices, se traduce a armonía en los espacios sociales entre estudiantes y adultos. (Alfonsina, Asistente de La Educación)

5.3.2.3. Intercambio recíproco en la relación profesional

Boris, director de un centro educativo en la Región de La Araucanía, al referirse a la relación entre profesionales considera justo alimentar la relación profesional a través de lo que él llama dar y recibir. Aportar algo a la relación pero también recibir de esta relación. A esto le llamamos un espacio relacional de intercambio recíproco:

En mi experiencia pienso que la relación se nutre en la medida que tu das y recibes [...]. (Boris, Director de centro educativo)

5.3.2.4. Espacios y horarios para el encuentro profesional

Es interesante la conexión que realiza entre la relación entre los profesionales y la organización de la jornada y espacio laborales. Desde su punto de vista, esta relación está en parte determinada por los espacios de encuentro disponibles y la carga horaria de los profesionales.

Para que sea justo, primero tienen que tener los espacios para encontrarse los profesionales. Espacios. Y ahí vuelvo a lo mismo. Si al profesor no le tenemos los horarios para que se encuentre con sus pares. ¿Cuándo, dónde? Por lo tanto, en ese idealismo muchas cosas se alegrarían en ese aspecto si al docente le bajamos la carga horaria

en el aula. (Boris, Director de centro educativo)

5.3.2.5. Igualdad de estatus y aceptar las diferencias de clase social entre estudiantes

La estudiante de secundaria Lina, también de la Región de La Araucanía, plantea que sería justo que todos tengan igual importancia. Interpretamos este planteamiento como construir la igualdad de estatus entre los miembros de la comunidad:

Que no haya gente más importante que otra y nada de eso. (Lina, Estudiante de Secundaria)

Se aprecia en esta aseveración que el marco de relaciones de la participante la noción de igualdad juega un aspecto importante. Desde su visión como estudiante no le parece justo que el profesorado de un trato desigual a favor o en contra a uno de sus pares.

Lina también reflexiona sobre la relación que ella esperaría encontrar entre los estudiantes en una escuela justa. Alude a una relación que se construya a través de la aceptación de las diferencias de clase social del otro. Algo relevante en el contexto de escuelas muy segregadas en función del nivel socioeconómico en Chile:

que todos los alumnos acepten a los demás [...] Porque generalmente, de las clases sociales, no podría ir alguien de escasos recursos a un colegio de harta plata sin que lo miren mal. Entonces en mí escuela justa eso no pasaría. Todos estarían bien con todos y eso. (Lina, Estudiante de Secundaria)

Interpretamos esta visión como un llamado a evitar la discriminación por clase social o nivel socioeconómico y un llamado a construir espacio y relaciones en donde puedan encontrarse.

5.3.2.6. Confianza para la colaboración entre docentes

Marcelo, Profesor de Castellano en La Región de La Araucanía, valora la confianza, la comunicación y el apoyo en la resolución de problemas como un aspecto de la relación entre el profesorado:

Yo te digo que valoro hartito una relación de confianza entre profesores,

y eso en pocos establecimientos se da [...] Como te digo, la comunicación entre nosotros es muy buena, es fluida y se da eso en favor de los estudiantes. Podemos abordar situaciones que son complicadas con apoderados y eso favorece la convivencia escolar. [...] Pero esta realidad no se da en todos lados. Yo trabajé en otras partes y no la vi. Yo vivía en una isla en otro lado, donde cada uno se salva como puede y si pasa algo con un estudiante pasa no más. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.2.7. Directivos que escuchen y reconozcan capacidad de su equipo

Iris, Profesora de Castellano, revisa la relación entre profesores y directivos. Su idea central respecto a lo que considera justo en la relación profesores y directivos puede resumirse en una comunicación bidireccional fluida, con escucha activa:

A ver, ¿cómo debería ser? Ver al profesional como una persona que realmente pueda entregar soluciones en equipo. No verlos de una manera tan paternalista, un poco como lo ven algunos directivos, que es unidireccional en el fondo porque no se escucha la voz del profesor. Todavía el director de escuela sigue siendo el profesor jefe que no escucha. Le daría más voz a los docentes y más oído a los directivos. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.2.8. Docentes preparados para el diálogo sin confrontación

También Iris reflexiona sobre la relación profesores y apoderados. Para ella esta relación ha de basarse en la conversación y no en la confrontación. Alude a que la relación suele ser confrontacional. Plantea que podría mejorarse con el desarrollo de competencias que faciliten la construcción de relaciones que ayuden generar diálogo y solucionar conflictos:

Una relación en donde los profesores tengan las competencias para generar una conversación con los apoderados. Generalmente esas competencias los profesores no la tienen. Generalmente si el apoderado viene de manera confrontacional el profesor cae en el mismo juego y no tienen las herramientas, son muy pocos los que tienen las herramientas para que se entre en una conversación y se pueda ayudar al estudiante, y profesor y apoderado. Porque generalmente se cae en la confrontación porque ambos quieren tener razón. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3. Ideas para construir una organización justa

Muchas ideas planteadas por los actores hacen referencia a la organización del

centro. La entrevista buscaba recoger ideas de los participantes respecto a dos categorías claves: la de escuela justa, que recoge aspectos de organización y micropolítica, y la de escuela para la Justicia Social, invitando a pensar en el aporte social de la escuela para una sociedad más justa. En general, las respuestas de los actores aportan ideas parciales para una organización justa del centro educativo. Las respuestas no suelen emplear códigos académicos.

Es importante recordar que entendemos la organización del centro educativo desde una perspectiva micropolítica. La definimos como un espacio micropolítico en el que acontecen procesos de colaboración y conflicto.

En este apartado, interpretamos el discurso de los actores como ideas y aportes para la creación de un marco micropolítico más justo.

5.3.3.1. Una escuela justa para profesores y estudiantes

La estudiante Lina propone que la escuela ha de ser justa tanto para profesores y estudiantes: “bueno yo creo que debería ser justa para los profesores y para los alumnos” (Lina, Estudiante de Enseñanza Media). Esta idea de Lina tiene bastante sentido, pues implica llevar el foco con el cual valoramos el logro de la escuela más allá del estudiante como cliente. Implica superar la medida de los aprendizajes como único indicador de éxito educativo. Es un llamado a ampliar nuestro concepto de logro a otros aspectos organizativos, relacionados con el bienestar de los profesionales y los estudiantes.

5.3.3.2. Preocuparse por el bienestar de los estudiantes y los efectos no deseados de la escolarización

Lina plantea que una escuela justa no debería agobiar con “pruebas” y “estrés”. También menciona como terrible algo que se podría llamar la colonización de la escuela del espacio familiar por medio de una jornada excesiva. Interpretamos estas cuestiones como una escuela que se preocupa por el bienestar del estudiante mientras aprende. Una organización que vigila y mitiga los efectos emocionales y sociales no deseados de la escolarización:

No muchas pruebas. No mucho estrés. Que de verdad que ir a estudiar

no sea tanto obligación, no sean tantas horas de clases, que sea un horario más apropiado. Hay gente que sale a las 5 y media de la tarde de sus colegios, de sus liceos. Yo encuentro que es un exceso. Ya no hay vida familiar, ya nadie se mira, yo de verdad encuentro algo terrible. (Lina, Estudiante de Enseñanza Media)

5.3.3.3. Reconocer en el salario al profesorado y darles autonomía

Lina también aporta ideas para mejorar el bienestar del profesorado dentro de la organización. Para ella el reconocimiento a través del salario resulta esencial, junto a actividades para su bienestar y una mayor autonomía para tomar decisiones sobre la enseñanza:

Que les paguen lo que de verdad se merecen. Que les den recreo, que les hagan actividades, bonos, que no se les rija tanto lo que tienen que hacer porque a veces los profesores quieren ser buenos profesores quieren enseñar de otra manera pero el gobierno no los deja. (Lina, Estudiante de Enseñanza Media)

5.3.3.4. Profesores disponibles todo el tiempo para los estudiantes

La estudiante Lina también propone profesores a disponibilidad durante todo el día para los estudiantes:

Yo dejaría a profesores que estuvieran en disponibilidad todo el día para la gente que tenga dudas. (Lina, Estudiante de Enseñanza Media)

Desde nuestro punto de vista es una idea interesante. Actualmente no es utópica y se pueden utilizar recursos virtuales para llevarla a la práctica. Sin duda esta idea es un interés y una necesidad para los estudiantes. El apoyo fuera de la escuela es en ocasiones contratado de forma privada y por ende no todos los grupos sociales pueden acceder a él.

También puede interpretarse como una dependencia de los profesores y una carencia de herramientas para el autoaprendizaje en los estudiantes. En este sentido, habría que desarrollar propuestas para desarrollar una cultura de autoaprendizaje, atacar la dependencia que crea la escuela, y dotar de las herramientas para que los estudiantes descubran por sí mismos sus capacidades.

5.3.3.5. Que lo burocrático y administrativo no desplace al aprendizaje y la educación

Carla, profesora de Castellano y Comunicación en la Región Metropolitana, propone que el sentido y razón de ser de una escuela justa sean el aprendizaje y la educación. Propone dejar el control burocrático y administrativo en segundo plano:

Que lo más importante en el fondo es el aprendizaje y la educación, cosas que de repente se olvidan en los colegios por un tema burocrático administrativo. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.6. Incluir a los asistentes y personal de aseo como miembros de la familia

También para Carla el espacio micropolítico de la escuela ha de incluir a todos los que allí trabajan. Propone el término de familia para expresar su visión de la micropolítica de la escuela justa:

De los profesores y de todos los que trabajan, de las personas que hacen el aseo, de los paradocentes, cada uno que sea tratado de la manera en que somos en el fondo una familia en los colegios. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.7. Más trabajo en equipo, solidaridad y dominar el ego

Carla expresa el trabajo en equipo como práctica habitual y la solidaridad como un valor compartido. Resulta interesante su mención al ego del docente como un posible elemento disruptor, como un obstáculo para las relaciones en el espacio micropolítico de colaboración:

[...] para mí todos esos elementos son parte de la escuela justa, el trabajo en equipo, la solidaridad, el tema del ego. Porque los profesores somos muy egocéntricos, el que diga que no está faltando a la verdad. Tenemos un tema con eso. Qué niño quiere más a este profesor, o sea si tú te crees eso estás mal. Usted es un excelente profesor eso ya, para ti, comprendes. Pero el que se lo cree, complicado. Entonces está el tema del ego, yo hice este material, es mío, y tiene más o menos propiedad intelectual, me demoré tres horas en hacerlo, yo no lo regalo, y yo me he encontrado con argumentos así. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Interpretamos que el ego y los hábitos autoritarios de los profesionales son

planteados por Carla como un obstáculo para la colaboración y para el funcionamiento democrático del centro. Destaca que es difícil tener democracia porque requiere valores personales no autoritarios:

en el fondo lo que hace que algo sea justo es el nivel de democracia que existe ahí, también en las personas en general. Y la democracia es sumamente difícil, porque significa la tolerancia, la convivencia, el aceptar al otro, y el no imponer mis ideas, sino llegar a un consenso, entonces todos estos criterios para mí son partes de una escuela justa.
(Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.8. Una distribución justa de horas lectivas y no lectivas

Las cuestiones de remuneración, contratación del profesorado y jornada de laboral también son mencionados dentro de la visión de una escuela justa de Carla. Además de considerar mejoras en la remuneración, menciona que la distribución de horas lectivas y no lectivas es injusta actualmente porque no permite hacerlo dentro de la jornada laboral contratada:

Y bueno, también el otro elemento para una escuela justa es el tema quizás ya no tanto de la escuela, sino también de las personas que administran los recursos, sino que los profesores tengan una mejor remuneración. Que tengan una remuneración respecto a lo que realmente hacen, que las horas estén mejor distribuidas. Porque no puede ser que yo tenga 37 horas de contrato, que era lo que tenía, tenía 7 horas para hacer mis cosas, 30 horas de aula. Pero esas 7 horas finalmente contaban los recreos, contaba el almuerzo, y al final se me iban de una manera que no alcanzaba a hacer nada. Y el trabajo, sobre todo el trabajo de aula, el planificar una clase, el preparar el material, exige mucho tiempo que la escuela no te da. Y una escuela justa es lo que estaban reclamando los profesores en la reforma que finalmente no fue, 50 y 50. Eso es para mí una escuela justa, que los contratos tengan ese espacio en que los profesores puedan desarrollar su material.

[...]

Yo creo que una escuela justa es la que da el tiempo que en el fondo en la actualidad es lo más valioso que puede tener el ser humano.
(Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.9. Comenzar por los que tienen el poder

Marcelo también plantea cuestiones interesantes. Para él es relevante el nivel ético personal y como esto se traduce en acción en la organización. También plantea que en el contexto chileno es responsabilidad del equipo directivo y equipo

docente crear ese ambiente de justicia y procurar que las decisiones se hagan lo más democrática posibles. Entendemos que menciona a los directivos porque son quienes tienen el poder dentro de la organización escolar chilena y los describe como agentes potenciales que pueden hacer una organización más justa si se lo proponen:

En esta reflexión que tú me dices la escuela justa parte por un tema ético profesional a nivel personal. Vale decir la idea de justicia que tiene cada uno. Pero no solo decir yo creo que en la justicia, sino cómo mis acciones, y todavía más en una comunidad educativa, me llevan a crear ese ambiente de justicia o que las decisiones se hagan lo más democráticas posibles. Y eso parte, desde la visión que tengo, desde arriba, del equipo directivo, director, y equipo docente y Consejo de Profesores.

[...]

Una escuela justa se puede construir si el equipo directivo quiere realmente generar esa sensación. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.3.10. Valorar a los estudiantes por lo que son y sus capacidades

También en su visión de la escuela justa Marcelo da prioridad a valorar a los niños por lo que son y por sus capacidades:

valorar a cada niño por lo que es, valorar a cada niño por las capacidades que tiene. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Interpretamos este comentario como relevante en el contexto de escuelas que compiten por captar estudiantes en un cuasimercado en donde los estudiantes son valiosos por su nivel socioeconómico y devaluados si son escasos recursos porque el costo de educarlos es más alto. Y también resulta relevante en el plano relacional interno en donde los estudiantes son valorados solo por su rendimiento académico. Interpretamos esta idea como un llamado a ampliar nuestra teorías sobre qué es un buen estudiante.

5.3.3.11. Aumentar influencia en toma de decisiones del Consejo de Profesores

Marcelo menciona otro aspecto muy concreto de la organización escolar formal en Chile para completar su visión de una escuela justa. Para él es necesario dar mayor influencia en la toma de decisiones al Consejo de Profesores:

que el Consejo de Profesores tenga más valor, entre comillas, lo que allí se comenta. Por que se hacen los consejos, pero al final las decisiones siguen pasando por equipo directivo. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Se trata sin duda de una idea importante para construir una escuela con más participación en la toma de decisiones. Llevar a cabo esta idea implicaría limitar los poderes de los directivos y sostenedores desde la legislación.

5.3.3.12. Implementar proyectos educativos adaptativos

Marcelo también propone que es necesario un proyecto educativo flexible que permita la incorporación de cambios. A esto lo denominamos la *adaptabilidad* del proyecto al estudiante y la comunidad:

Y aquí entra el proyecto educativo también. Un proyecto educativo no puede ser muy rígido, tiene que cambiar de acuerdo a las situaciones, de acuerdo a las circunstancias, lo que piensa la comunidad. Cuando tenemos un proyecto muy rígido es muy difícil incorporarle cambios. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.3.13. Más transparencia y coherencia docente

También Marcelo propone dos conceptos interesantes que interpretamos como claves para la organización micropolítica de la escuela justa. Durante la entrevista habla de una escuela que informa el por qué de sus acciones, que es transparente y se muestra coherente como características claves. Propone también la figura del profesor como modelo observado por los estudiantes:

Desde el centro educativo el tema de la justicia es a través de eso, de que los estudiantes sepan de por qué tuvieron esa evaluación, de la transparencia que tiene uno ante ellos. También la justicia se puede ver en lo que uno les promete cuando les dice algo si después lo cumplió y no lo cumplió, la coherencia. Sí, para mí siempre ha sido el tema de que el profesor es modelo, para bien o para mal. Y eso no lo puedes

desconocer. Al contrario, siempre vas a estar en el ojo de los niños, de los estudiantes, qué hiciste, qué no hiciste o por qué tomaste esta decisión. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.3.14. Centros educativos sin selección de estudiantes

Iris, profesora de Lenguaje, aporta varios elementos cuando se le preguntó por su visión ideal de escuela justa. Para ella comienza desde el proceso de admisión de los estudiantes. Para ella una escuela que es justa no selecciona estudiantes:

Una escuela que funcione en forma justa para mí es sin selección [...].
(Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.15. Una escuela con red de apoyo académica y social a estudiantes

Para Iris, una escuela justa tiene buenos profesores, cuenta con una red de apoyo profesional para estudiantes con dificultades y también para los más avanzados,

[...] con profesores buenos dispuestos a sacar a esos estudiantes adelante. Con una red de apoyo clara para aquellos estudiantes que tengan dificultades. Ya sea de aprendizajes, que tengas problemas de drogadicción, por robo, y también con profesionales capacitados para apoyar a los estudiantes con potencial académico que es un grupo distinto dentro de toda la diversidad de estudiantes que hay. Entonces que esos estudiantes también no queden desplazados como ocurre en la escuela común. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.16. Una escuela con diversidad de profesionales y bien pagados

Iris propone una escuela con diversidad de profesionales, con profesores bien pagados, que trabajan en equipo. Detalla la diversidad respecto a la edad y la experiencia:

Para mí una escuela justa es una escuela con mucha diversidad, con profesores bien pagados y que sean capaces de trabajar en equipo y existiendo diversidad en cuanto a la edad también. Una escuela en donde se valore la experiencia, en donde no necesariamente el directivo sea la persona con más años, pero sí en donde se nutra el profesor joven de la experiencia de los profesores que llevan más años. Yo encuentro que se sobrevalora mucho al profesor que es joven pero se deja de lado toda la experiencia y la vocación y la entrega que puede tener un profesor que lleva muchos más años. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

Iris menciona percibir una sobre valoración del profesor joven. Podría tratarse de un indicio de discriminación edadista subyacente en la cultura escolar, pero no hemos profundizado en esta cuestión en la entrevista.

5.3.3.17. Los estudiantes participan en la toma de decisiones

Iris, al ser preguntada específicamente como esperaría que fuese una toma decisiones justa, ve posible la participación del estudiante y el profesorado al mismo tiempo que reconoce que esto no se hace y que los directivos concentran el poder:

Si uno establece una escuela justa, reflexiva, desde que los chicos llegan, hasta los mismos estudiantes podrían ser parte de la toma de decisiones. En asambleas o en reuniones con los profesores. Porque todavía acá en nuestro país, en nuestra región las decisiones las toman los directivos, UTP, inspector general a puertas cerradas y el profesor escucha la decisión y puede tener una observación pero hasta ahí llega. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.3.18. Dotar de recursos humanos a los centros educativos

Boris, director de un centro educativo urbano y de enseñanza secundaria en la Región de La Araucanía, hace un énfasis en la importancia de la dotación de recursos. Habla de recursos humanos y materiales. Propone que tiene que existir un equilibrio entendido como necesidades materiales y profesionales satisfechas. Para él una escuela justa cuenta con equipos multidisciplinarios, en donde todo el mundo está contento, es decir, los estudiantes y los profesionales:

Pienso que toda institución escolar tiene que estar en un equilibrio desde muchos ángulos. Equilibrio en las necesidades del recurso humano, que hoy tampoco se cumple.

[...]

Justicia social sería que en mi aula no existiesen en promedio más de veinticinco niños. Justicia social es para mí, okey, yo recibo todo pero necesito el personal idóneo para realmente avanzar.

[...]

Te voy a contar una experiencia. El año pasado estuve en Nueva York visitando colegios pobres exitosos. Lo que más me llamó la atención son los equipos multidisciplinarios que habían en las instituciones escolares pobres de Nueva York. Tuve la suerte de conocer colegios del área básica completa, colegios humanista científicos y colegios técnico profesional. Pero en cada uno de ellos estaban todos los

elementos que se requieren, todo el personal que se requiere. Recurso humano, recurso material, equilibrios de los tiempos donde el profesor era un disfrutar de lo que hacía y no salgo corriendo porque tengo que hacer veinte horas más a otro lado, porque como gano tan poco, lo tengo que hacer. ¿Me entiendes? Por lo tanto para mí en la escuela ideal tiene que haber ese equilibrio, esa armonía donde todo el mundo está contento. Oye, yo digo, a nosotros los chilenos nos falta tanto tanto, pero tantísimo para que tengamos esa justicia. Estamos lejos.
(Boris, Director)

5.3.3.19. Equilibrio en la participación y en la responsabilidad

Al ser consultado sobre cómo se organizaría la toma de decisiones en una escuela justa, Boris reitera su concepto de equilibrio y menciona la participación de los estudiantes pero no en todo, solo en algunos asuntos. Durante la entrevista nos aporta una clave que nos permite comprender mejor la noción de equilibrio en su visión de escuela justa. El equilibrio entendido como igualdad en la responsabilidad sobre el proceso educativo entre profesionales, estudiantes y familia:

Manteniendo el equilibrio y haciendo la participación con los estudiantes. Depende la materia, te fijas. Depende las materias, porque todo no puede pasar por consultas, pero sí la estructura general de una institución debe pasar.

[...]

Yo siempre hablo de un triángulo. Cuando yo hablo de un triángulo me imagino un triángulo. El treinta y tres coma tres por ciento infinito por cada lado que le corresponde a la institución con todo su personal, la parte del el otro treinta y tres que le corresponde al estudiante y el otro 33,3 infinito que le corresponde al apoderado o a la familia.
(Boris, Director)

Boris tiene una visión crítica de la participación y sobre la posibilidad de caer en procesos seudoparticipativos en donde los expertos los utilizan solo para dar una apariencia de legitimidad a sus intereses. Esto lo ejemplifica con los procesos participativos realizados por el Estado:

aquí ha habido muchos procesos democráticos en la escuela etc., pero hagamos procesos serios, en donde el profesor sea protagonista, el estudiante sea protagonista, la familia sea protagonista, o sea la comunidad escolar, pero que sean protagonistas, como digo, en la realidad y no en la intención. Porque de repente puede llegar una consulta, pero después en el escritorio de los técnicos que se

denominan, los expertos que se denominan, sean del ministerio u otros, lo acomodan a un perfil casi político, entonces no podemos hablar así de una Justicia Social. (Boris, Director)

5.3.3.20. Participación democrática enmarcada en el respeto

En otro momento de la entrevista Boris hace referencia explícita a una participación democrática que dialoga con el otro, lo comprende y lo respeta para llegar a un buen acuerdo:

Participación democrática sí, estoy de acuerdo, pero todo en el marco que corresponde, porque también en nuestra sociedad hablamos de la democracia y creemos que la democracia es el libertinaje mismo que yo digo y hago lo que quiero, sin respetar al otro, la democracia para mí es la esencia del diálogo, la comprensión y del buen acuerdo. Creo que culturalmente nosotros como país aún nos falta mucho para vivir aquella esencia. (Boris, Director)

5.3.3.21. Participación de familias y agentes culturales con su cosmovisión

Mirna, directora de un jardín infantil en entorno rural y mapuche, menciona como aspecto relevante que las familias y agentes culturales tengan participación en la educación formal. Ella pide espacio para incorporar su cosmovisión.

Idealmente, sería que las familias y los agentes culturales más importantes tengan real participación en la educación, que se les dé espacio para incorporar sus conocimientos acerca de la cosmovisión. (Mirna, Directora de Jardín Infantil)

5.3.3.22. Formación en necesidades educativas especiales

Amanda, Educadora Diferencial, plantea que una escuela justa ha de tener el saber y el conocimiento para tratar con niños distintos y alude directamente a los directivos. En su discurso recalca la necesidad de que las universidades formen sobre necesidades educativas especiales a todos los profesionales de la pedagogía y no solo a los especialistas:

Yo pienso que la escuela debería tener, primero, la dirección del colegio y luego los profesores sepan bien lo que es tener niños distintos. Porque en una sala no tan solo hay niños que van a aprender con una o con dos clases, que se van a demorar más. Entonces que ellos tengan la paciencia que se necesita para que los niños igual

entiendan, como también que los niños entiendan lo que son los valores [...]

Primero en que las universidades impartan también un ramo acerca de las necesidades educativas especiales a todos los profesionales de pedagogía. (Amanda, Educadora Diferencial)

5.3.4. El currículo y el proyecto educativo en la escuela justa y para la Justicia Social

Los participantes también aportaron ideas para repensar el currículo de una escuela justa y para la Justicia Social.

5.3.4.1. Un currículo más entretenido y actualizado

Lina, estudiante de secundaria, aporta la noción de entretenimiento y placer mientras se enseña y aprende. Critica el currículo como cavernícola, aludiendo a que este está desactualizado:

Investigador. ¿Qué más crees que podría haber en tu escuela justa?

Lina. Recreos más largos.

Investigador. Recreos más largos.

Lina. Sí, recreativos. Que las cosas sean muchos más entretenidas, sobre todos de enseñanza. De verdad lo encuentro demasiado cavernícola. (Lina, Estudiante de Enseñanza Media)

Interpretamos que para Lina una escuela que genera una emoción nefasta como el aburrimiento daña el bienestar de los estudiantes y por ende, no puede considerarse justa. El hecho de que mencione recreos más largos nos sugiere que para ella la escuela no es solo un lugar para aprender, sino que también puede ser espacio para jugar, compartir y conocer a otros.

5.3.4.2. Un currículo que saque al estudiante de su espacio social

Carla, profesora de lenguaje, propone que para trabajar por la Justicia Social es necesario sacar al estudiante de la realidad a la que está acostumbrado. Esto puede ser parte del currículo, es decir, un currículo pensado para desarrollar lo que el estudiante no tiene:

Entonces para trabajar por la Justicia Social el estudiante debe salir

obligatoriamente en la realidad en la que está inmersa y conocer otra realidad. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación).

5.3.4.3. Un currículo para la concientización en la responsabilidad colectiva

En otro lugar de la entrevista Carla formula la idea de concientización. Según interpretamos su planteamiento, esta concientización ha de sacarlos de la percepción de que son seres de mera responsabilidad individual, sino que además viven para los otros, es decir, ser conscientes de un sentido de responsabilidad colectiva:

Yo creo que para la Justicia Social tiene que haber una concientización. Y enseñarle a los estudiantes que no viven para ellos mismos. Que viven para ellos mismos y para los otros. Y creo que eso a los estudiantes les hace muy bien. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación).

5.3.4.4. Un currículo que lleve los estudiantes a la calle, los saque de su burbuja y los movilice por los demás

Iris coincide con los planteamientos expresados por Carla. Iris plantea sacar los estudiantes a la calle, sacarlos a la vida y conectarlos con el medio social. Usa la metáfora de sacarlos de su burbuja. Plantea también que es necesario movilizarlos en función de ideales:

Tendrían que ser docentes que se atrevieran a pensar que los estudiantes van a funcionar en el mundo. Sacarlos a la calle. Sacarlos a la vida. Conectar los estudiantes con el medio social. No sé si lo harán otros establecimientos. Pero por ejemplo acá la profesora de arte hace proyectos de servicio, entonces los estudiantes conocen otras realidades y ellos mismos diagnostican y ven en qué pueden ayudar a ese establecimiento. Hacer más de ese tipo de cosas.

[...]

O sea movilizar a los estudiantes en función de apoyar a los demás, a los que necesitan más ayuda. Para mí eso sería una acción concreta para trabajar por la Justicia Social por dos cosas, porque ellos salen de su burbuja y además se movilizan en función de ideales. Se movilizarían en función de ideales. Que los estudiantes lo pueden adquirir pero si no se da la oportunidad de desarrollar ese tipo de cosas no lo van a hacer. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.4.5. Un currículo justo es diverso

Iris habla de que un currículo justo es diverso. En éste se da tiempo al arte y al deporte. Para ella este currículo diverso no tiene por qué repercutir en malos resultados en pruebas estandarizadas:

Una escuela justa para mí es una escuela que le dé tiempo al arte, que le dé tiempo al deporte y que de alguna manera pueda tener buenos resultados SIMCE, PSU, sí, porque el sistema lo pide, pero que sea consecuencia de un interés por el aprendizaje. Que al final el estudiante, aunque no haga un ensayo PSU, el estudiante que está motivado por leer varios libros y por aprender le va a ir bien igual. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.4.6. El currículo para la Justicia Social depende de decisiones docentes y del centro educativo

Por último, Iris, profesora de Lenguaje, concede gran importancia al centro educativo y al docente en la toma de decisiones sobre el currículo. Desde su punto de vista, el docente o la escuela puede darle un enfoque de Justicia Social al currículo aprobado por el Ministerio, aunque este enfoque no esté explícito en él:

pero en el fondo pueden haber unidades muy hippies como la valoración de Latinoamérica, de las sociedades o la interculturalidad, pero si en el fondo el profesor lo pasa de la misma manera pero no realiza acciones concretas para que eso se vuelva un ideal de vida no vamos a sacar absolutamente nada. Puede haber cualquier currículo, pero yo siento que está en las manos de los profesores ver cómo eso puede ir en función de la Justicia Social o trabajar la Justicia Social. [...]

pero en el fondo el currículo es algo que te impone el Ministerio de Educación, que los supervisan para ver si se aplica, pero en el fondo está en las escuelas el ver de qué manera se hacen realidad todos esos sueños de Justicia Social o todo lo que pueda haber en el curriculum de Justicia Social. Porque si en el fondo el profesor no lo quiere hacer, o hace una clase y después lo evalúa solamente lo que tiene que ver con el contenido, ¿dónde está la Justicia Social? (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.4.7. Un currículo con los intereses y lengua mapuche

Mirna, directora, aboga por un currículo basado en los intereses de las familias mapuche. Plantea que se considere la lengua materna e incorpore la cosmovisión de la cultura mapuche:

Que el currículo se base en lo que a las familias y comunidad le interesa que aprendan sus hijos. Siempre contemplando la construcción de aprendizajes en su lengua materna. La mayor parte del tiempo hasta lograr que sea 100% en su lengua que exista respeto y diálogo entre culturas diferentes.

[...]

Porque la cultura mapuche tiene su propio dialecto, sus creencias, su Cosmovisión de la vida, diferente a la cultura occidental, lo más justo es que se eduquen en su propia lengua y que se consideren sus intereses para que no se pierda su identidad si no que se fortalezca.

(Mirna, Directora de Jardín Infantil)

5.3.4.8. El currículo como espacio de tensión entre el Estado y lo posible en la enseñanza

Amanda, educadora diferencial, expresa una tensión en el currículo entre lo decidido por el Estado, los intereses de las familias y lo considerado como posible, es decir, las expectativas de logro de los profesionales. Esto configura una visión del currículo como espacio en tensión, conflicto y disputa de desigual influencia, en donde el Ministerio detenta el poder de influencia mayor y el centro educativo el poder de influencia menor:

Después ya hay un tema de gobierno que hagan un buen currículo para los niños porque ahora le están pidiendo que en Kinder sepan casi leer y es como imposible hacer que un niño lea en Kinder porque sus capacidades cognitivas o todo en sí no está bien que un niño lea a esa edad. Hay momentos y el Ministerio de Educación se está saltando esos tiempos. Está haciendo que la lectura sea más temprana para los niños, que las matemáticas sean más tempranas para los niños siendo que ellos necesitan un nivel de maduración de sus neuronas o de sus capacidades cognitivas para enfrentar eso. Un niño de Kinder no está preparado para leer. Y ahora el Ministerio de Educación lo pide. Entonces ahí igual juega en contra lo que el Ministerio pide y lo que los profesores pueden hacer. (Amanda, Educadora Diferencial)

5.3.4.9. El currículo creíble es un currículo puesto en práctica

En la entrevista con Marcelo, profesor, emerge la idea de un currículo que considere la praxis de la Justicia Social, el hacer, que desde su punto de vista comienza en la imagen que proyecta el docente frente al estudiante. Marcelo habla de un currículo que conecte el creer en una sociedad más justa con el hacer y que a través de esta praxis se cambie la forma de pensar:

Investigador. Crear proyectos concretos orientados a la justicia.

Marcelo. Sí, a la justicia sí. Te repito que nuestro discurso, y los niños lo ven así, si ellos no hacen algo, si no hacemos algo se va a terminar cayendo y ellos se dan cuenta. Pero todo lo contrario cuando ellos ven una situación injusta de la que te hiciste cargo, de la que fuiste mediador o algo así, después crece tu credibilidad delante de ellos. Realmente que tú crees en una sociedad más justa o que quieres hacer algo para que la sociedad sea más justa. Sí, a mí me gustaría hacer esa conexión en estos niveles, porque aquí es donde todavía se puede instalar ciertas cosas para que ellos cambien el chip, la forma de pensar. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.4.10. El currículo diverso que abra itinerarios

Para Marcelo un currículo justo pasa por uno con varios itinerarios que no esté limitado por el efecto de control de las pruebas estandarizadas:

La escuela debe hacerse cargo a través de sus prácticas de lo que entrega a los niños, a la comunidad, a que puedan tener acceso a todo, no solamente a que brillen en una prueba estandarizada. Para mí la verdadera justicia la ejercemos desde ahí, como hacemos que nuestro proyecto educativo algo que sea rico, que sea diverso, que tenga más de un itinerario, de un camino. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

5.3.5. Ideas para que el centro educativo aporte a la Justicia Social en la sociedad

En otro momento de la entrevista se consultó a los participantes cómo el centro educativo podría contribuir a una sociedad más justa. Presentamos algunos fragmentos relativos a esta pregunta que contienen ideas que podrían aplicarse para desarrollar esta línea de acción.

5.3.5.1. Conocer la historia de vida de los estudiantes

Para Marcelo, profesor, un aspecto clave es conocer al estudiante con el que se está trabajando. Habla específicamente de conocer su historia de vida:

Pero uno no parte de la nada, por eso es muy importante saber con quién estás trabajando tú, quiénes son sus papás que clase de familia tiene, cuál es su historia de vida. Cuando tú entiendes eso se te abre el abanico para decir vamos a trabajar con estos estudiantes para la Justicia Social. Ahí tú puedes ir implementando cosas o no, pero desde el conocimiento que tú tengas de los estudiantes. (Marcelo, Profesor

de Castellano y Comunicación)

5.3.5.2. Movilizar a los estudiantes para apoyar a los que necesitan ayuda

Iris, profesora de Lenguaje, propone como elemento clave movilizar a los estudiantes en función de ideales para apoyar a los demás, a los que necesitan más ayuda, a través de acciones o proyectos concretos.

movilizar a los estudiantes en función de apoyar a los demás, a los que necesitan más ayuda. Para mí eso sería una acción concreta para trabajar por la Justicia Social por dos cosas, porque ellos salen de su burbuja y además se movilizan en función de ideales. Se movilizarían en función de ideales. Que los estudiantes lo pueden adquirir pero si no se da la oportunidad de desarrollar ese tipo de cosas no lo van a hacer. (Iris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.3.5.3. El espacio micropolítico del centro educativo como espacio para el aprendizaje político, democrático y crítico

Boris, director, propone que el centro educativo puede contribuir a la Justicia Social conformándose como un espacio de preparación en participación en la toma de decisiones y el ejercicio político. Para Boris el centro educativo puede ser un lugar seguro para ejercer esta actividad política estudiantil y brindar el apoyo necesario a través de los docentes que acompañan a los estudiantes. Un buen hacer del centro educativo en esta materia, promoviendo el ejercicio de la participación democrática podría contribuir, desde su punto de vista, a formar ciudadanos críticos:

Para mí tiene que haber participación del estudiante. Ahora, cuando yo digo participación del estudiante yo digo para que también tome sus decisiones. Me gusta eso. Por lo menos lo he practicado desde el tiempo que se ha podido, porque hubo un tiempo que no se pudo. Donde los chicos, por ejemplo, para las elecciones de centros de alumnos, ellos tienen primero que investigar, hay un profesor asesor, pero ellos tienen la libertad de investigar, a ellos se les pide planteamientos de programas por sencillos que sean pero que los elaboren ellos. ¿Cómo se llama esto? Se forman diferentes, sin color político, pero sí con intereses comunes para la escuela y ellos deben elaborar sus propios planteamientos y debates, porque también hay debates entre ellos, para presentarlos a sus compañeros y trabajarlos democráticamente para las elecciones y después siguen trabajando bastante.

[...]

Si un niño ve solamente que te ordenan, que te mandan en la casa, esos patrones se van proyectando en la vida. [...] ¿Qué queremos entregar en cuarto medio? Chicos críticos, y para entregar chicos críticos tenemos que dar la oportunidad [...]. (Boris, director)

5.3.5.4. Educar en valores sobre lo que es justo y en cómo ayudar a los que sufren injusticias

Amanda, Educadora Diferencial, plantea como elemento clave la enseñanza de valores de Justicia Social. Para ella consiste en enseñar qué es lo justo y cómo puedes ayudar al otro que sufre una situación injusta, por ejemplo, una discriminación. Interpretamos esto como educar en un conocimiento orientado a prevenir en dañar al otro y para la construcción de relaciones empáticas:

Claro, los valores. Porque con los valores por ejemplo tú les enseñas qué cosas son justas y qué cosas no, cómo tú puedes ayudar al otro cuando está siendo quizás discriminado. O qué hacer tú para no discriminar al otro. Qué hacer tú para no hacer sentir mal al otro. Entonces yo creo que igual por ahí va la Justicia Social. (Amanda, Educadora Diferencial)

5.4. Ideas para apoyar cambios de Justicia Social

Los actores han aportado ideas para una propuesta de asesoramiento para la Justicia Social. Describimos algunas de estas ideas categorizadas en necesidades de apoyo, necesidades de formación y planteamientos para un asesoramiento justo y para la Justicia Social.

5.4.1. Algunas necesidades de formación y ayuda

Varios participantes plantean ideas que interpretamos como necesidades de ayuda y apoyo. Recordamos aquí en el marco teórico construido a priori ayuda y apoyo en asesoramiento ha sido definido como “una idea de ayuda que hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema” (Rodríguez Romero, 1992). Siguiendo este planteamiento, identificamos como necesidad de ayuda un problema o una carencia expresada por los actores que desde el punto de vista del investigador puede ser abordado desde esta visión de

asesoramiento para la Justicia Social.

5.4.1.1. Nos falta creatividad para generar soluciones propias

Boris, director, hablando de su centro educativo plantea durante la entrevista que nota una falta de creatividad para generar soluciones propias a los problemas que emergen en su organización. Ejemplifica esto con la convivencia escolar:

Boris: [...] Nos falta la creatividad al interior de la escuela.

Entrevistador: Para generar soluciones propias.

Boris: Claro, para generar soluciones propias. Bueno hoy día en convivencia escolar por ejemplo [...]. (Boris, director)

5.4.1.2. Apoyo en análisis crítico de las múltiples perspectivas en los medios de comunicación

Marcelo, profesor de Castellano y Comunicación, desearía recibir apoyo en Análisis Crítico de Medios de Comunicación, un apoyo que permita trabajar las distintas perspectivas, por ejemplo, en el conflicto intercultural presente en la Región de La Araucanía:

Marcelo: Tú sabes que la región tiene conflictos muy conocidos por todos y eso genera visiones de la realidad sesgada: conflicto mapuche, lo que pasa en La Araucanía y otro tipo de situaciones que uno puede abordar desde el análisis crítico desde los medios de comunicación. A mí me gustaría recibir apoyo ahí, generar una instancia de lo que uno puede hacer, que los niños no se queden solo con lo que uno puede plantear, sino que se genere ese intercambio de opinión, de ver que la realidad como la ve un niño es distinta cómo la ve otro.

Investigador: Apoyo para trabajar distintas perspectivas.

Marcelo: Distintas perspectivas, porque claro, uno ya comparte una visión de la realidad aunque la transmitas y no quieras influenciarlo, yo creo que falta en eso mayor pluralismo, que ellos vean distintos puntos de vista de la realidad. (Marcelo, Profesor de Castellano y Comunicación)

Este fragmento de diálogo durante la entrevista se interpreta como una necesidad de apoyo a los distintos puntos de vista en los conflictos sociales locales y/o nacionales (el conflicto mapuche). Lo que Marcelo llama mostrar el pluralismo a los estudiantes.

5.4.1.3. No sabemos hacer proyectos

Carla, profesora, expresa una necesidad personal muy importante para la mejora de los centros organizativos. Habla de la capacidad de hacer proyectos. La experiencia que menciona corresponde a una idea de mejora que ella propuso a la Red Maestros de Maestros en la que participó en Chile:

[...] yo presenté un proyecto. Bueno mi experiencia fue terrible. Hice un proyecto con el poco tiempo que tenía y lo presenté y me lo destruyeron completamente. Estaba todo mal formulado. Claro porque los profesores no sabemos de proyectos. Entonces ahí me desanimé. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación).

5.4.2. Asesoramiento justo y para la Justicia Social

En el diálogo con los actores emergieron algunas ideas, opiniones y experiencias que nos ayudan a repensar la práctica de asesoramiento y a construir una visión situada del asesoramiento justo y para la Justicia Social. Las ideas de los actores se describen y comentan a continuación.

5.4.2.1. Un asesoramiento que conoce las necesidades del centro educativo para generar propuestas

Carla destaca que algunas prácticas de asesoramiento son descontextualizadas porque definen a priori las necesidades formativas de los profesores. Para ella una asesoría requiere ir a la escuela, conocer el contexto, las necesidades y los errores y sobre ello proponer la formación:

Contratan gente muy externa, muy exterior, que no tiene idea de lo que pasa en la escuela, que no tiene idea del contexto de la escuela. Va con una idea prefijada de lo que cree que necesitan los profesores y lo dan. ¿Te fijas? Ese es el problema. Por eso los profesores se cruzan de brazos. Por que si hicieran una cosa seria, porque en Chile lamentablemente nada se hace serio. Sería ir a esa escuela, conocer el contexto, cuáles son sus necesidades, dónde está fallando y ahí hacemos un curso. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Carla plantea como situación injusta que las capacitaciones, instancias de formación en el centro educativo ofrecidas por un actor externo, sean decididas por personas que no tienen idea de la escuela que dan la formación:

Carla. Las personas que llegan a hacer las capacitaciones son personas que no tienen idea de la escuela a la que van a hacer las capacitaciones. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

Interpretando sus palabras, la participante rechaza la formación descontextualizada, que tiene un alto costo económico para las organizaciones y en cuya contratación los docentes tienen poca o ninguna participación. Propone una formación basada en los problemas y dificultades del centro, construida bajo procesos de observación y colaboración con el centro.

5.4.2.2. Un asesoramiento que se sumerge en el centro educativo

Durante la entrevista invitamos a Carla a plantear una propuesta de solución al problema mencionado en la sección anterior. Propuso una **inmersión** en el trabajo de la escuela, vivir allí, y en esa inmersión considerar el conocimiento que los profesores tienen sobre lo que pasa allí:

Lo que yo haría sería un proceso de inmersión de verdad en el trabajo de mi escuela. ¿Qué pasa con los directivos? Los directivos pasan solo en la oficina. Si están llenos de pega. Llenos de trabajo burocrático, llenos. Las coordinadoras pura reunión, reunión, reunión. Y libro y libro y libro. [...] No había tiempo de ir a ver bien las clases. Claro las iban a ver así como ya mira pásate por aquí, has esto acá, no se vive la escuela. No se vive.

[...]

Entonces si yo hago inmersión en la escuela. Supongamos que no tengo tiempo de inmersión, pero tengo a mis profesores. Qué mejor para saber lo que está pasando con el sexto A. Te estoy hablando de cosas muy concretas. Tengo 10 profesores que le hacen clases a un curso. ¿Cómo no van a saber lo que está pasando en ese curso? (Carla, Profesora de Castellano)

5.4.2.3. Utilizar las capacidades del profesorado

Durante el diálogo Carla plantea también que la formación del profesorado no es aprovechada por el centro educativo. Muchos docentes continúan formándose invirtiendo sus propios recursos o a través de becas desaprovechadas por la organización. Esta situación toca muy de cerca a Carla. Ella realizó un Máster en el Extranjero y luego regresó a trabajar al centro y sintió que no pudo devolver lo aprendido. Ella habla de potencial perdido y propone la idea de que este talento en la organización sea mejor empleado:

hay profesores sumamente preocupados de formarse. Yo conozco mucho profesor que está haciendo un Máster. Un esfuerzo ah, un esfuerzo real porque es caro. Los Magíster son súper caros en Chile. Y no todos se ganan en becas. Las becas están súper difíciles de ganar, muchos no tienen tampoco, bueno hay que decir la verdad, hay que hacerse un currículo para las becas y eso exige tiempo.

Entonces los profesores no lo tienen entonces hacen un esfuerzo por pagarse una capacitación. Aprovechemos ese material, aprovechemos ese recurso. Yo conozco profesores que están haciendo en evaluación, en gestión en didáctica y en ¿Qué están? Haciéndole clases al quinto básico.

[...] Pero ahí hay un montón de potencial que se está perdiendo.
(Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.4.2.4. Trabajar desde las necesidades de Justicia Social de los participantes

Lucía, Profesora General Básica y con experiencia como asesora de centros educativos, considera relevante iniciar el proceso desde las necesidades de los participantes, sus características como comunidad:

Me parece fundamental que se tomen en cuenta las características de los beneficiarios de la asesoría. Puedes promover estrategias excelentes, por ejemplo... pero si estás trabajando en zonas donde ves la desigualdad "en carne viva", pienso que es fundamental trabajar más desde las necesidades que tienen los usuarios; sus características en términos de comunidad [...] ¿De qué sirve proponerles estrategias estupendas, si ves que a la base se viven injusticias diariamente, como por ejemplo la falta de igualdad de oportunidades de desarrollo, de participación... etc.?

Es un tema que desde mi experiencia como asesora, al menos, no vi que se abordara. Cuando ves que están naturalizadas ciertas situaciones de injusticia social, te cuestionas ¿qué tan efectivas van a ser estas intervenciones metodológicas? Porque, claro, trabajas la parte técnica (a través de la estrategia), pero dejas de lado el trabajo que debe existir en la comunidad, en términos de abordar esas desigualdades.

5.4.2.5. La función del asesor es acompañar, guiar, no imponer

Para Lucía un elemento clave de la relación de asesoramiento es la función de acompañar y guiar sin imposiciones autoritarias:

Tener siempre presente que, como asesor, tu función es acompañar,

guiar; no imponer. (Lucía, Profesora General Básica y asesora)

5.4.2.6. Considerar los requerimientos sociales y humanos

Lucía concede gran importancia a los requerimientos sociales y humanos dentro del asesoramiento justo. El asesoramiento no debe restringirse a la transferencia de elementos técnico-conceptuales únicamente:

Debes tomar en cuenta las reales necesidades de los "asesorados", considerando que, si bien están a la base los elementos técnicos que tiene la asesoría, también hay requerimientos desde lo social, desde lo humano... por decirlo de algún modo; porque no puedes restringirte a lo conceptual, cuando la cultura escolar es mucho más que eso. El trabajo con personas, con comunidades, es mucho más complejo que una mera estrategia en una disciplina en particular. (Lucía, Profesora General Básica y asesora)

5.4.2.7. Abordar temas de Justicia Social en el asesoramiento

Al ser preguntada sobre qué esperaría ver o hacer en un asesoramiento para la Justicia Social a centro educativos, Lucía responde que espera que se aborden estos temas en forma directa y que se promuevan los espacios de reflexión.

Que se abordaran temas, precisamente, referidos a la Justicia Social. Pienso que hay muchas situaciones de injusticia que socialmente son validadas y se deben promover espacios de reflexión para ir quitando este velo. No sé, pienso, por ejemplo, en realizar instancias de debate, grupos focales donde la comunidad pueda expresar aquellas situaciones de injusticia que deben abordarse. [...] (Lucía, Profesora General Básica y asesora)

5.4.2.8. Levantar las acciones desde los involucrados

La profesora y asesora Lucía sugiere también que las acciones de solución podrían surgir de los mismos afectados:

[...] levantar acciones desde los mismos involucrados para ir dando respuesta a esas injusticias. (Lucía, Profesora General Básica y asesora)

5.4.2.9. Proveer espacios de reflexión a profesores sobre educación para la Justicia Social

Lucía propone desarrollar espacios de reflexión sobre la importancia de la

educación para desarrollar la Justicia Social. No está segura si es un tema que se trate actualmente en los centros educativos, aunque sí lo ve en la reforma vigente:

O que los profesores contaran con un espacio de reflexión donde puedan tomar real conciencia de lo importante que es la educación para lograr esta Justicia Social... No sé si es un tema que está tan explicitado en los centros educativos; sí está declarado como uno de los principios de la reforma del '90, ponte tú... pero cuánto de lo declarado se aborda en la práctica, no lo sé. (Lucía, Profesora General Básica y asesora)

5.5. Evaluar la Justicia Social en el centro educativo

También se preguntó a los actores sobre cómo evaluar la Justicia Social en el centro educativo. En general, los actores se han mostrados inseguro ante esta pregunta y reconocen que no es un tema habitual de conversación.

5.5.1. No se conversa sobre Justicia Social en la escuela

Ya entrando en materia Carla expresa en primer lugar su percepción. Desde su perspectiva no se habla de Justicia Social en la escuela:

Creo que el tema es muy interesante porque cuando tú me propusiste hacer esta entrevista yo dije yo no sé qué voy a decir porque nunca lo hemos hablado en la escuela. [...]

porque fíjate que esto no se conversa en la escuela, partamos de ahí. Se conversa cualquier cosa, la promoción, la fiesta de graduación, que las reuniones de apoderados, que el bingo, pero no se conversan estos temas. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.5.2. Emplear una estructura de representación en la evaluación

Para evaluar la Justicia Social en el centro educativo Carla propone reunir a todos los individuos o sus representantes para conversar. Una evaluación dialógica a través de representantes:

¿Ahora cómo evaluar la justicia en la escuela? Creo que una forma es reunir a los individuos, no te digo toda la escuela, pero representativo, [...]. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.5.3. Basar la evaluación en el diálogo sobre las percepciones

Carla sugiere basar la evaluación en la conversación sincera sobre las percepciones del funcionamiento dentro de la escuela:

yo reuniría a estos individuos y conversaríamos sobre las percepciones que tienen de las cosas que no están funcionando dentro de la escuela, pero así de verdad y las que funcionan. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.5.4. Usar herramientas para organizar la subjetividad

También propone la elaboración de unas pautas para organizar la subjetividad. Propone usar rúbricas con las características ideales, pero contextualizadas, que debe cumplir una escuela justa. Sugiere concentrarse en una comunidad concreta porque cada centro es diferente:

Pero siempre eso va a tener un sesgo de subjetividad, te fijas. Podríamos no sé, a lo mejor elaborar unas pautas porque en el fondo la Justicia Social también va a depender, quizás lo que te estoy hablando son chorradas no sé, pero va a depender del centro educativo. Porque cada centro es diferente. Es una locura, porque estamos hablando de miles de colegios y de escuelas dentro del país y cada uno tiene un funcionamiento y tiene una forma de ser. Entonces claro, concentrándonos en una comunidad concreta, en una comunidad en la que yo estoy inserta, por ejemplo. Yo pensaría trabajarlo así, yo reúno a algunas personas a todos [...]

haríamos como una rúbrica y qué elementos nos parecen a nosotros que debería cumplir una escuela justa de acuerdo a nuestro contexto a nuestra realidad a nuestros estudiantes a nuestros apoderados a la comunidad que somos. Y que estamos dentro también de una comuna, se un sector, con sus necesidades, con sus ventajas con sus fortalezas con sus debilidades. (Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.6. Una visión global del discurso de los actores

En esta sección aportamos una mirada global a las situaciones identificadas. Proponemos una interpretación teórica del problema de fondo y relacionamos las cuestiones expresadas con algunas características de la organización a partir de la legislación que la sustenta.

5.6.1. El autoritarismo directivo y desequilibrio de poder tiene respaldo legal

Intentamos proponer la teoría de que la concentración del poder en el director favorece malas prácticas autoritarias, como la toma autocrática de decisiones, que afectan el bienestar profesional de los docentes. Al relacionar estos relatos y buscar elementos comunes emerge una estructura organizacional centrada en el director como figura autocrática. Es decir, que toma las decisiones sin proceso de deliberación en algunos casos, imponiendo sus intereses e ideas de solución sobre el problema y sin atender las demandas de los afectados:

[...] la directora del colegio mandó a [...]. (Relato de Amanda, Profesora Educación Diferencial)

[...] la directora así me lo dijo, qué va a decir la gente y cómo queda el colegio frente a esto, nosotros tenemos que mantener nuestra línea, borró mi nota [...]. (Relato de Carla, Profesora de Castellano y Comunicación)

el director [...] no le dio importancia al hecho y terminó la reunión diciendo que tenía mucho que hacer. (Rayen, Apoderada)

Estas marcas de autoritarismo directivo en el discurso de los actores son coherentes con el marco legal que regula la micropolítica organizativa del centro educativo en Chile. Por ejemplo, La ley 20.903 promulgada el año 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente mantiene y refrenda el privilegio de los directivos a controlar el tipo de formación que recibirán los docentes y mantiene el desempoderamiento del Consejo de Profesores como un organismo de consulta:

En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y **en particular sus directores y equipos directivos**, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad.

Los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 12, los profesionales de la educación que postulen a los programas, cursos y actividades de

formación para el desarrollo que imparta el Centro, como también los que postulen a sus becas, en ambos casos, de acuerdo a los cupos que se determine en su presupuesto, deberán cumplir con los siguientes requisitos:

[...] b) **Contar con el patrocinio** del sostenedor o administrador del establecimiento en que se desempeña, quien podrá delegar esta facultad en el respectivo director, en el caso que las actividades, programas o cursos se desarrollen durante la jornada laboral, con el fin de asegurar el compromiso de aquél y el aprovechamiento del aprendizaje de los docentes para el mejoramiento continuo de la institución.

Asimismo, considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores. (Ministerio de Educación, 2016)

Una visión similar se desarrolla en la Ley General de Educación 20.370 que reconoce el derecho a los sostenedores a desarrollar el proyecto educativo de su interés, estableciendo con esto un modelo organizativo jerarquizado no democrático que concede el poder de la toma de decisiones a la figura del sostenedor quien suele delegarla en el director de su confianza:

Los derechos y deberes anteriores se ejercerán en el marco de la ley y en virtud de las funciones y responsabilidades delegadas por el sostenedor, según corresponda.

f) Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente. (Ministerio de Educación, 2009).

El papel del sostenedor en la educación chilena merece una discusión más

detallada. En la legislación chilena, la figura del sostenedor detenta el máximo control dentro de la toma de decisiones en la organización. Los sostenedores solo pueden ser sancionados y supervisados por la Superintendencia de Calidad y el MINEDUC a través del proceso de reconocimiento oficial. Sus deberes y obligaciones son hacia el Ministerio de Educación, por un lado, y mantener informados a los padres por el otro:

Son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar; rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos y cuando reciban financiamiento estatal, rendir cuenta pública del uso de los recursos y del estado financiero de sus establecimientos a la Superintendencia. Esa información será pública. Además, están obligados a entregar a los padres y apoderados la información que determine la ley y a someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad en conformidad a la ley. (Ministerio de Educación, 2009)

¿Qué papel juegan los otros miembros de la comunidad educativa en relación al sostenedor? La ley habla que el resto de los actores tienen derecho a participación pero en el marco de lo establecido en la normativa interna del establecimiento, que en términos prácticos suele ser creada bajo una supervisión estricta de directivos y sostenedores:

Los padres, madres y apoderados tienen derecho a asociarse libremente, con la finalidad de lograr una mejor educación para sus hijos, a ser informados por el sostenedor y los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos o pupilos respecto de los rendimientos académicos, de la convivencia escolar y del proceso educativo de éstos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados. (Ministerio de Educación, 2009)

En este punto solo podemos plantear una pregunta para la cual no tenemos respuesta: ¿La normativa interna de los establecimiento reproduce el totalitarismo de directivos y sostenedores reflejado en la ley? ¿Los sostenedores y directivos ceden los privilegios micropolíticos de los que disfrutaban al resto de actores? Un aspecto clave a indagar en futuras investigaciones. Desde nuestro punto de vista,

tanto la figura del sostenedor y la figura del director son claves en la micropolítica de los centros educativos en Chile.

En este sentido, consideramos que los relatos de los actores son coherentes con las atribuciones que otorga el marco legal a los sostenedores y directivos. El discurso de los actores participantes en esta investigación nos alerta sobre el problema de una toma de decisiones jerarquizada que facilita el desarrollo de prácticas autoritarias. Esta forma de actuar asociada a una cultura directiva y de gestión autoritaria, junto a un marco legal que reparte en forma injusta los privilegios y el poder, estaría provocando algunos efectos que consideramos dañinos en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa.

5.6.2. El camino de la participación parece estar bloqueado

En este contexto de autoritarismo legalizado tiene sentido la idea propuesta de aumentar la influencia del Consejo de Profesores en la toma de decisiones. Lamentablemente la normativa actual expresa un ordenamiento suave en materia de participación del Consejo de Profesores y otros organismos internos. La ley habla de promover la participación pero no hace una mención explícita a que las decisiones tomadas en los organismos de participación sean de obligatorio cumplimiento, a menos que esto esté indicado en el reglamento interno:

Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento.

En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias. (Ministerio de Educación, 2009)

Desde nuestra visión es este ordenamiento suave, que deja la cuestión a lo que se decida en el reglamento interno, un elemento clave para comprender por qué algunos participantes hablan de aumentar la influencia y también explicaría por qué otros participantes mencionan que las decisiones finales sobre un asunto terminan en manos del director. En un contexto de desempoderamiento del

profesorado y de los estudiantes, dejar que un reglamento interno defina la participación, es facilitar que Sostenedores y directivos pongan trabas a la participación auténtica o construyan procesos de seudo participación, sin vinculación final con la toma de decisiones sobre cuestiones administrativas o curriculares.

5.6.3. Algunos efectos de las situaciones injustas según los actores

¿Cómo afectan estas situaciones injustas a los actores según su discurso? ¿Qué efectos perciben los actores a raíz de estas malas prácticas? ¿Es la configuración del espacio micropolítico hostil en los centros educativos un factor que está detrás de la deserción de docentes con alta formación? Los indicios que recogemos parecen indicar que las situaciones injustas estarían afectando el bienestar de los actores.

5.6.3.1. Desencantan y disminuyen la motivación para trabajar como docente

Carla, profesora, nos aporta una clave importante que nos invita a explorar los efectos de las situaciones injustas descritas en las secciones anteriores. Carla afirma que en su experiencia las situaciones comentadas y otras situaciones vividas por colegas, y percibidas como injustas, van construyendo el desencanto docente:

Yo no quería llegar a ser una profesora desencantada y el desencanto te lo dan muchos factores que tienen que ver justamente con la percepción de la justicia. (Carla, Profesora de Castellano)

Carla plantea que las situaciones que nos ha relatado han disminuido su vocación como docente. Los obstáculos que pone la organización escolar a su desarrollo profesional van minando su idealismo que la llevó a dedicarse a la docencia de secundaria:

Son todas esas cosas que a mí de los colegios no me gustan. Son esas cosas que enturbian, que enturbian tanto, van disminuyendo la vocación del profesor y van enturbiando el concepto de aprendizaje que debería tener la escuela.

[...] cuando estábamos estudiando en la universidad, teníamos ideas y

teníamos sueños respecto a lo que queríamos hacer dentro de la escuela. ¿Quién de nosotros no soñó con que yo voy a cambiar mi espacio? Y de repente te vas encontrando con la realidad, bueno, con esa realidad porque la realidad la construimos nosotros, la realidad no existe como tal. Pero te vas encontrando con una muralla y otra muralla y al final te vas desgastando y ahí tú tienes que tomar una decisión como profesora. Y en mi caso fue esa: si yo sigo aquí me muero, porque va a pasar eso, porque sigo siendo una persona idealista que tiene sueños y que quiere lograr cosas. (Carla, Profesora de Castellano)

5.6.3.2. Se asocia a deseos de abandonar el sistema

Carla, profesora de Castellano, asocia su abandono de la enseñanza en un centro educativo de enseñanza media a una serie de situaciones acumulativas, que en algún momento, producen un quiebre:

Y justamente me retiré del sistema, estaba planificando retirarme del sistema, yo diría los últimos años, porque no me satisfacía, porque sentía que no podía desarrollarme profesionalmente y no me gustaba ya como estaba el sistema en sí. Tu hablas del tema de justicia y uno va notando muchos hechos que va provocando un ripio. Se podría decir que es un ripio que no te permite avanzar. Hay cosas que te hacen ruido y finalmente te quiebran. Yo te digo si pudiera volver al colegio a hacer clases lo haría de nuevo porque me encanta trabajar con adolescentes, pero cuando pienso en el sistema ya no sé si quisiera volver de nuevo a la escuela. Porque suceden muchas cosas para ti como sujeto, que te suceden a ti, que tu ves que le suceden al otro, que te comienzan a molestar y mucho. (Carla, Profesora de Castellano)

Damaris, también profesora, menciona como injusto no ser apoyada en su desarrollo profesional. Situación que provoca un conflicto con la dirección del establecimiento. Este conflicto junto a su postulación a una beca desencadena su decisión de abandonar el centro educativo donde trabaja:

Bueno, muy negativo, de hecho por eso estoy aquí. O sea por eso ya no estoy en el colegio. (Damaris, Profesora de Castellano y Comunicación)

5.6.3.3. Cuando involucra estudiantes, afecta su motivación por participar y autoestima

Alfonsina, asistente de aula, menciona que la violencia en el trato hacia los estudiantes que observó por parte de una docente provocaba una baja autoestima en los alumnos:

[...] el daño que se hace a los estudiantes es muy grave. Niños con baja autoestima, con poca entrega de contenidos, no se cuál es la idea de ese tipo de profesores. (Alfonsina, Asistente de Aula)

Marcelo también menciona que una decisión no justificada de impedir participar a una estudiante en una actividad extraescolar produjo desánimo:

El niño después se desanimó tanto que cambió su percepción de las cosas y en la asignatura cambió un poquito. (Marcelo, Profesor de Castellano)

5.6.3.4. Exclusión de estudiantes y renuncia forzada de docentes

Amanda, educadora diferencial, comenta que producto de una decisión discriminadora y autoritaria de la directora se impidió a estudiantes con Síndrome de Down y Autismo participar de un acto institucional:

Yo soy educadora diferencial y trabajo, bueno trabajé con niños que tenían capacidades distintas mayores a las que tienen otros niños que se pueden encontrar en proyectos de integración. Niños con Síndrome de Down, Autismo. Bueno había un festival dentro del colegio y claro la directora del colegio mandó a que mis alumnos, conmigo, dentro de la sala donde estábamos haciendo clase nos encerraran para que los niños no salieran y no alborotaran la situación. (Amanda, educadora diferencial)

El autoritarismo y falta de autocrítica de la directora desencadenó la renuncia forzada por un desacuerdo ético de Amanda:

[...] Y me dijeron bueno usted acata lo que nosotros decimos o a fin de año usted no sigue con nosotros. Y yo le dije prefiero renunciar ahora.

Investigador. ¿No hubo diálogo? ¿No aceptaron dialogar?

Amanda. No, no hubo. Fue súper penca la situación como muy. Entonces yo seguí un mes y me fui. (Amanda, educadora diferencial)

5.6.3.5 Emociones tóxicas en los docentes

Algunas situaciones injustas consideradas por docentes, provocan lo que hemos denominado emociones tóxicas para el bienestar de los profesionales: estrés permanente, ira, tristeza:

Entonces eso me hacía feliz a mí y ver en el fondo la falta de apoyo y todo me generaba mucha frustración y pena y trataba de hacer lo que fuera, pero ya en un sistema tan, digamos cerrado era súper difícil. (Claudia, educadora de Aula Hospitalaria).

Para Iris, ser una profesora que obtiene resultados, una buena profesora, implica un estado de estrés permanente en las actuales condiciones de la organización del centro educativo en Chile:

Dentro de los profesores que creemos que el profesor prácticamente es un súper héroe, que también desgasta mucho al personal creer tanto eso. Pero los que creen que el profesor es clave son los que mejores resultados tienen, tienen mejor valoración por parte de los estudiantes, son los que se la juegan más, pero también son los más autocríticos, entonces trabajan con cierto nivel de estrés grande. (Iris, Profesora de Castellano)

5.6.3.6. Colonización del tiempo fuera del centro educativo afecta las relaciones familiares

Una situación mencionada por Lina, estudiante de secundaria, la hemos denominado como colonización del tiempo fuera de la escuela. Desde su visión, la jornada escolar es demasiado extensa y afecta el vínculo familiar:

Hay gente que sale a las 5 y media de la tarde de sus colegios de sus liceos yo encuentro que es un exceso. Ya no hay vida familiar, ya nadie se mira, yo de verdad encuentro algo terrible. (Lina, estudiante de Enseñanza Media)

Los profesionales también han mencionado esta colonización del tiempo fuera del horario de trabajo en varias ocasiones:

también le ocupan tanto tiempo a profesor que no tiene una justicia para su núcleo, para su familia, y es esencial. (Boris, director)

La colonización del tiempo libre fuera del centro estaría afectando solo a docentes y estudiantes.

Capítulo 6. Asesoramiento desde una comunidad virtual para la Justicia Social

Esta sección contiene el relato de la etnografía y autoetnografía virtual sobre el proceso de creación de una comunidad virtual basada en el tema de educación y Justicia Social enfocada a actores de la educación en Chile. También se describe, desde una perspectiva autoetnográfica, el proceso de asesoramiento a través del entorno virtual, principalmente en los servicios de red social de Facebook y Twitter. El proceso de indagación está guiado por las preguntas: ¿cómo se hizo? ¿Qué se hizo? ¿Qué efectos virtuales tuvo en los participantes? ¿Qué efectos tuvo en el asesor?

6.1. Delimitación del espacio y definición de roles

Gran parte del espacio virtual de la etnografía no existía previamente a la investigación. Fue creado por el investigador como hogar del acompañamiento. Este espacio virtual está contemplado por los siguientes sitios que se muestran en la tabla 23. Una página web, una página de Facebook y una cuenta en el servicio de red social Twitter. El límite fue repensado una vez iniciada la etnografía. Se incluyeron nuevos espacios vinculados a través de las interacciones que se realizaron y por las posibilidades de interacción que ofrecían.

En consecuencia, en la tabla podemos apreciar dos tipos de espacios virtuales: los creados intencionalmente por el investigador; y los espacios pre-existentes, en

donde un gran grupo de usuarios interesados en la educación ya habitaba. Estos espacios virtuales vinculados fueron incluidos con un fin estratégico: alcanzar a los potenciales interesados en ideas de cambio educativo desde una perspectiva crítica de Justicia Social en educación. La tabla 23 muestra un resumen de los espacios virtuales por los cuales transitó el investigador.

Tabla 23. Límites del sitio de la etnografía e identidad digital utilizadas

Espacio virtual	Nombre del sitio e identidad virtual utilizada	Dirección web
Web	Sitio web Escuelas para La Justicia Social.	http://escuelasparalajusticiasocial.net
	Identidad 1: Miguel Stuardo Concha Identidad 2: Escuelas para La Justicia Social	
Página de Facebook	Página Escuelas para La Justicia Social	https://www.facebook.com/escuelasparalajusticiasocial
	Identidad 1: Escuelas para La Justicia Social Identidad 2: M. A.	
Twitter	Cuenta de Twitter Esc.JusticiaSocial	https://twitter.com/eJusticiaSocial
	Identidad 1: Esc.JusticiaSocial Identidad 2: M. A.	
Grupos cerrados de Facebook	Grupo de profesores 1 Grupo de profesores 2 Grupo de profesores 3 Grupo de estudiantes 4 Grupo de estudiantes 5 Grupo de padres 1	No se dan direcciones web para proteger los sitios.

Nota. Los grupos de profesores se ocultan para proteger la identidad de los usuarios.

Fuente: Elaboración propia.

Para dar cuenta del proceso y hacer evidente la perspectiva autoetnográfica se escoge narrar en primera persona el proceso de creación.

Durante el proceso de creación de la comunidad y el trabajo de campo desarrollé

tres roles en ocasiones en forma simultánea: el rol de investigador, el rol de administrador y el rol de asesor. La constatación de estos tres roles me permitió organizar la experiencia en el entorno virtual y comprender mi papel tripartito. Para recoger de mejor forma las evidencias se creó un diario de campo para cada rol. En estos diarios de campo registré las experiencias, reflexiones e ideas para el análisis surgidas durante el proceso de creación.

Los diarios de campo se comenzaron a redactar, según consta en la primera entrada, el 11 de junio de 2016. El diario de campo de investigador contiene reflexiones e ideas para el análisis principalmente de tipo metodológicas. El diario de campo de administrador contiene experiencias, reflexiones e ideas de tipo técnico relacionadas con la web y el uso de las redes sociales. El diario de campo de asesor contiene reflexiones e ideas vinculadas al proceso de ayuda, apoyo y formación, sobre la creación de contenido web y sobre las interacciones en las redes sociales.

El soporte del diario de campo es una hoja de cálculo de Google Drive. De esta forma, podía tenerlo accesible en forma rápida desde una ventana en el navegador. A cada columna asigné un rol.

6.2. Construyendo un espacio virtual para la comunidad

Esta narración la construí usando como evidencias distintas fuentes: las entradas del diario de campo, las evidencias virtuales presentes en el texto del sitio web y al texto virtual generado por las acciones en redes sociales de Facebook y Twitter. También usé el historial de navegación cuando éste estaba disponible. Para verificar algunos datos recurrí, ocasionalmente, a registros de terceros, por ejemplo, en una ocasión miré el registro de movimientos bancarios para comprobar la fecha de creación de la web.

También usé para la reconstrucción del relato el registro textual o logs de las páginas web y los servicios de red social. En ocasiones recurro a las estadísticas generadas por estos servicios y que ponen a disposición de los administradores de páginas o cuentas y que el resto de participantes no tienen acceso.

También utilicé herramientas de almacenamiento y registro visual, como la

captura de pantalla. Empleé la herramienta de gestión bibliográfica Zotero, para capturar la web completa, organizarla y recuperarla tal cual fue leída por el navegador. Estas herramientas me permitieron acceder al texto web y corroborar este relato.

6.2.1. Gestación de la idea

El 28 de febrero de 2016 inicié la creación del entorno virtual para la comunidad. No hubiese sido posible sin experiencia y conocimientos previos aprendidos de forma autodidacta. En el doctorado en Educación no te enseñan algunas cosas. Las tienes que aprender por ti mismo.

Durante el primer año de mi investigación, como proyecto personal y por el placer de aprender, me embarqué en la creación de una Comunidad de Aprendizaje en la red. Durante esta experiencia aprendí en forma Do it yourself (DIY), en forma autodidacta mediante ensayo y error en servicios de alojamiento gratuitos. Si son gratuitos no pierdes nada si lo hechas a perder.

Logré aprender, con la ayuda asincrónica de desconocidos, a crear sitios web usando herramientas de Content Management Systems (CMS). Recurrí a lecturas de tutoriales, vídeos de Youtube, blogs personales y de empresas motivadas por el deseo de vender sus servicios de alojamiento

Estas experiencias que califico de autodidactas e informales en entornos gratuitos, desde mi punto de vista, es el evento crítico de mi historia personal que me permitió emprender este trabajo de campo de riesgo controlado. El saber-hacer informal, no certificado, en construcción y administración de sitios web y en la instalación y administración de Moodle me facilitó la decisión. Estas experiencias positivas me animaron y consolidaron la autoconfianza, desde mi punto de vista imprescindible, para emprender este proyecto.

6.2.2. Un hogar virtual para la comunidad

Para construir el sitio web de la comunidad se alquiló con fondos personales un dominio web (<http://www.escuelasparalajusticiasocial.net>) y un servicio de alojamiento a la empresa VIP-IT-CONSULTING. El costo económico del servicio

de alojamiento y dominio fue de 25 euros anuales. La fecha de contratación fue el 28 de febrero de 2016 según consta en mi estado personal de Paypal. Se eligió el nombre de dominio <http://www.escuelasparalajusticiasocial.net> porque contiene en forma directa la intención del proyecto, que es contribuir a la construcción de centros educativos socialmente justos. Se empleó el término *escuela* en lugar de centros educativos porque es un término menos técnico, que alude a la educación formal, de uso habitual entre los profesionales de la educación y reconocible por otros actores de la educación que no son profesionales.

Para crear el sitio web se usó una App de instalación ofrecida por el servicio de alojamiento en el Panel de administración. Esta App descargó los archivos del CMS Wordpress al servidor y creó las bases de datos necesarias. Durante el proceso la App solicitó al administrador que ingrese el nombre de la web y cree un Superusuario con nombre y contraseñas. Este usuario cuenta con todos los permisos sobre la web y tiene el poder de crear y eliminar carpetas y usuarios. El proceso completo tardó menos de 10 minutos.

Una vez terminado el proceso de la App, la web puede ser alcanzada desde cualquier ordenador con navegador web. Sin embargo, las funciones que trae son básicas y es necesario mejorar la apariencia visual y las funciones.

A partir de este momento se asumen dos objetivos técnicos claves para captar el interés de los posibles miembros: mejorar la apariencia visual e instalar funciones que faciliten la interacción, la publicación de contenido y la formación. En los CMS la apariencia se configura a través de temas pre-diseñados. El desafío era encontrar un tema dinámico, que permitiese en la página inicial mostrar los aspectos más relevantes y atractivos de la perspectiva de Justicia Social. Finalmente se optó por un tema llamado Sydney que en su página inicial contiene un escaparate dinámico rotativo, permite insertar videos, imágenes y citas. Se eligió este tema porque a juicio del investigador permite mostrar el contenido al visitante en un espacio de tiempo limitado, en forma atractiva, empleando imágenes, organizadores visuales y vídeos. La segunda etapa consistió en modificar el tema y cambiar los objetos por defecto modificando fotografías y textos. La imagen 1 muestra en una captura de pantalla la apariencia del sitio web.

Desde mi punto de vista el tema elegido tiene una serie de ventajas que conectan con mis intereses. En primer lugar, muestra en una sola mirada las ideas claves que sustentan la visión del proyecto. Estas ideas claves proceden del marco teórico de esta investigación. Aparecen mencionados los conceptos de distribución, reconocimiento y participación junto a un botón “Saber más” que enlaza a una sección llamada utopía, que describe con más detalles la visión. El desafío fue reducir el marco teórico en extensión y facilitar su comprensión en un diseño visualmente atractivo. Era importante dejar invitaciones a indagar más por sí mismo al visitante, algo propio de la filosofía DIY/HTM que impregna e inspira el proyecto.

Imagen 1. Página de inicio web de la Comunidad



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 20 de agosto de 2016

Debido a que no cuento con conocimientos de programación, las funciones del sitio fueron incorporadas a través de *plugins* (complementos instalables), paquetes de archivos creados por terceros que se instalan en el sistema de Wordpress. Los *plugins* instalados permiten la interacción y la publicación de contenidos en forma dinámica. Facilitan la autopublicación de los miembros, sin necesidad de edición. Otros garantizan la seguridad de la web.

Debido al amplio uso de Wordpress y su amplia comunidad de desarrolladores, el sistema cuenta con una gran cantidad de *plugins* gratuitos. La tabla 24 resume los

28 plugins utilizados y la función que cumplen. Esta tabla se construye a partir del listado de plugins activos desde el panel trasero (backend) de administrador de Wordpress.

Reflexionando sobre las actividades, concluyo que el proceso para incorporar nuevas funciones siguió las siguientes etapas: 1) *Etapas creativas de imaginación de funciones*. Solo imaginaba algo y luego buscaba si alguien lo había creado. Explorar otras webs ayuda a hacerse una idea de las posibilidades. 2) *Investigación de posibles plugins disponibles a través de palabras claves en inglés y español*. Lo difícil era saber cómo se llamaba esa función. Procedí buscando mediante nombres posibles en el buscador web o por nombres de otros sitios basados en esa función. Por ejemplo, para encontrar un plugin de red social para Wordpress busqué por red social en Wordpress en Google. Esto me llevó a un blog en donde hablaban de BuddyPress. 3. *Etapas de instalación de plugin*. Luego procedía a instalar el plugin desde el instalador de plugins del sistema Wordpress. 4. *Etapas de prueba de funcionamiento y apariencia*. Una vez instalado, procedía a probar el funcionamiento desde el frontend (sector abierto a los visitantes) y a comprobar si el diseño de la web se adaptaba al plugin.

Tabla 24. Plugins de Wordpress utilizados para implementar funciones en el sitio

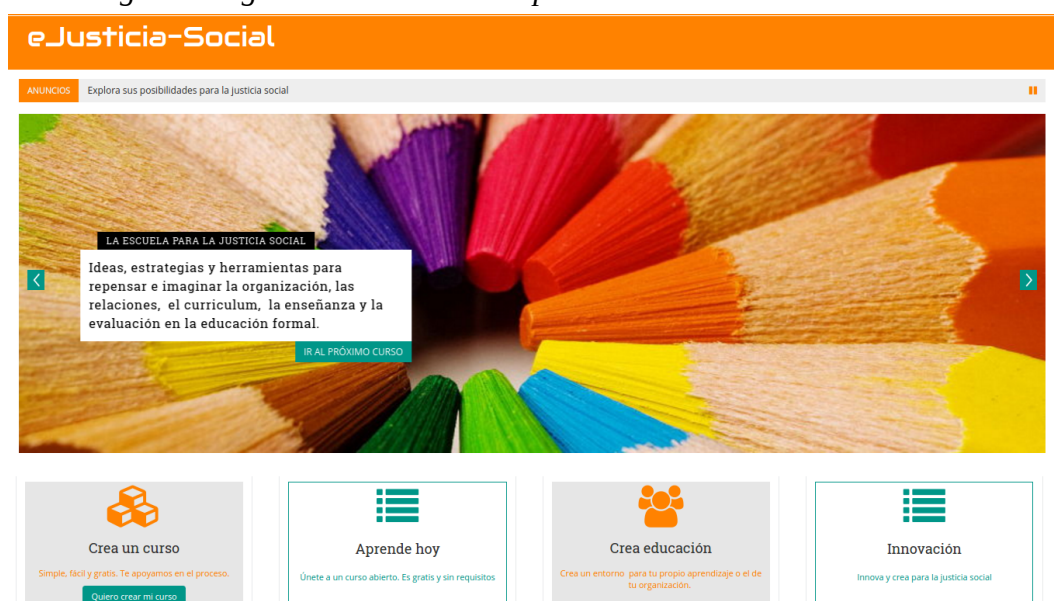
Nombre	Función
Akismet	Antispam
All In One WP Security	Seguridad
AntiVirus	Seguridad
Asesor de Cookies	Informa política de cookies
BackWPup	Copia de seguridad
bbPress	Foro
BP Login Redirect	Redirige usuarios al momento de ingresar
Buddypress	Red social
BuddyPress Registration widget	Formulario de registro
Custom Login Simple	Permite modificar la página de inicio de sesión
Download Manager	Permite administrar descargas en el sitio
DW Question	Incorpora funciones de pregunta y respuestas

Answer	
Facebook Comments Master	Permite comentar en el sitio usando cuentas de Facebook
Getty Images	Integra el sitio con el servicio de Getty Images
Google Analytics Dashboard para WP	Permite visualizar las estadísticas generadas por Google Analytics
Image Widget	Permite visualizar y añadir imágenes
Page Builder by SiteOrigin	Facilita la creación de nuevas páginas y secciones
Post Notification by Email	Envía correos electrónicos sobre las publicaciones a los miembros
Post Slider WD	Muestra una selección de las publicaciones del sitio
Role Scoper	Permite asignar permisos exclusivos para los usuarios del sitio
SEO by SQUIRRLY	Permite mejorar indexación de contenidos
Share Buttons by AddThis	Incorpora botones para compartir contenidos en redes sociales
SI CAPTCHA Anti-Spam	Incorpora sistema captcha para verificar si usuario es humano.
SiteOrigin Widgets Bundle	Incorpora un sistema de widgets al sitio.
Social Login	Permite registrarse en el sitio usando identidad de Twitter o Facebook
Sydney Portfolio	Permite usar shortcode para modificar apariencia del sitio.
Toolset Types	Permite crear categorías de publicaciones específicas.
XML Sitemap y Google News feeds	Crea un mapa XML del sitio para informar a los buscadores.

Fuente: Elaboración propia.

Para las funciones de formación se instalé en el dominio la plataforma de aprendizaje Moodle inspirado en la pedagogía de constructivismo social. La instalé en forma manual el 12 de junio según el registro en el diario de administrador. Se modificó la apariencia y se creó el curso en formato social titulado *La Escuela para La Justicia Social* con el objetivo de dar formación virtual abierta a los miembros de la comunidad y a otros interesados. La imagen 2 muestra una captura de pantalla de la página de inicio. Los materiales del curso proceden en su mayoría de la investigación del marco teórico de esta tesis doctoral y de publicaciones relacionadas encontradas en medios de comunicación.

Imagen 2. Página de inicio del Campus de Formación de la Comunidad



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 20 de septiembre de 2016.

Otra cuestión relevante del proceso de creación son las páginas web dentro del dominio. Se explicaré algunas y mostraré la visión global de la estructura del sitio.

El 11 de junio de 2016 se publicó la página web llamada “Política de privacidad términos y condiciones”. En este documento virtual definí la comunidad como una organización transparente y en donde toda información es de carácter público, cuyo núcleo temático central son la educación y Justicia Social. Aquí planteo que la responsabilidad por los contenidos es de los autores y se define la comunidad como un entorno para el encuentro, ayuda y apoyo mutuo entre los participantes. También informo a los usuarios que la comunidad es investigada para esta tesis doctoral bajo un proceso que garantiza el anonimato y la confidencialidad sobre las identidades de los participantes en el texto de la investigación. También se menciona que si no desea que sus publicaciones o interacciones sean usadas para esta investigación me pueden escribir un mensaje privado solicitándolo.

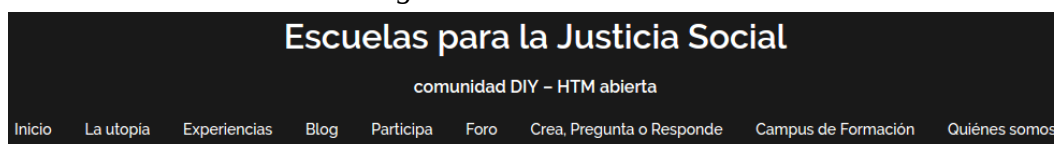
Este documento se hizo sin proceso participativo. En ese momento no había nadie inscrito para compartir la toma de decisiones. Pensé que en el futuro podríamos realizar un proceso de discusión y definición con los miembros.

El 3 de octubre de 2016 publiqué la página web llamada “Quiénes somos”. Esta página tiene por objetivo transparentar el funcionamiento de la comunidad, mostrar las acciones, propuestas centrales y recoger la memoria histórica de

creación de la comunidad en forma pública. Esta página tiene las siguientes secciones de “Historia de la Comunidad”, “Política de privacidad términos y condiciones”, “¿Qué hacemos”, “¿Quién ha financiado esta comunidad?” y “Listado de miembros”.

Puede obtenerse una visión global de la web a partir del Menú del sitio web. En la imagen 3 puede observarse 9 elementos del menú. De izquierda a derecha, se muestra la página de “Inicio”, diseñada para invitar a participar y mostrar a los visitantes elementos claves de la propuesta; la página “La utopía”, que resume una visión teórica de La escuela para la Justicia Social, describe el compromiso con algunos principios de Justicia Social y plantea y ofrece una respuesta a la pregunta ¿Qué es un centro educativo para la Justicia Social? Esta sección la construí a partir del marco teórico de esta tesis; la sección “Experiencias” enlaza a experiencias externas de Justicia Social y contiene un formulario para enviar narraciones de experiencias; La sección “Blog” contiene las publicaciones de los miembros; la sección “Participa” da acceso al espacio personal de los participantes y al flujo de actividad de la comunidad; la sección “Foro” contiene un sistema de foro para discusiones y debates; la sección “Crea, Pregunta o Responde” ofrece un sistema de preguntas y respuestas cortas; la sección “Campus de Formación” da acceso al Moodle de la web; y la sección “Quiénes somos” narra la historia de la comunidad, explica cómo participar y se transparenta el financiamiento y la política de privacidad, los términos y condiciones.

Imagen 3. Menú del sitio web



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 12 de octubre de 2016.

6.2.3. Hacia los servicios de red social y más allá

El interés por encontrar participantes requería proyectar el espacio de la comunidad en los servicios de red social. Creé páginas y cuentas en Facebook y Twitter, respectivamente, con la finalidad de encontrar a personas interesadas en

formar parte de la comunidad. Cree una página de Facebook el 29 de febrero de 2016 y una cuenta de Twitter en la misma fecha.

Fue necesario diseñar material visual informativo y atractivo. El objetivo era informar en una mirada parte de la propuesta teórica y dejar claro qué encontrarían los participantes en estas cuentas. Para ello se eligió una imagen que representa la diversidad, a través de un grupo de lápices de colores (ver imagen 4 y 5). Pensé también hacer notorio un lema. Escogí el texto “Construyendo escuelas justas para una sociedad justa” que intenta sintetizar la propuesta ética que se defiende en esta investigación. Usé las mismas imágenes para la cuenta de Twitter y para la página de Facebook.

Imagen 4. Apariencia de página de Facebook. Perspectiva del administrador.



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 21 de agosto de 2016.

Además se incorporaron y se hicieron visibles tres palabras claves: “estrategias, herramientas y recursos”. El objetivo de usar estas palabras claves era proyectar algunos contenidos centrales de la propuesta de la Comunidad. Posteriormente introduje algunas variaciones como “ideas, estrategias y recursos”. Vale mencionar que estas cuestiones fueron decididas antes de la creación de la comunidad y de la participación de algunos miembros, por lo tanto no hubo un proceso participativo de toma de decisiones. Para solventar esta cuestión, me propuse que una vez se llegase a un grupo de miembros activos se crearía una instancia participativa para repensar la propuesta de diseño visual y técnico del

espacio virtual. En el foro se creó un tema para discutir y elevar solicitudes de cambio sobre la propuesta visual de la comunidad. Nadie ha usado el foro para proponer mejoras o cambios hasta ahora.

Imagen 5. Apariencia de perfil en Twitter



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 21 de agosto de 2016.

Es importante recalcar que el espacio virtual lo construí en función de las herramientas gratuitas disponibles. La principal limitación fue el conocimiento técnico. El proceso creativo se ha sustentando en procesos de investigación y aprendizaje en la acción y a través de la observación de otros sitios web. Estos procesos podrían describirse como una sucesión de micro investigaciones y prácticas de auto enseñanza sobre cómo llevar a cabo las ideas creativas que iban emergiendo.

En esta línea, este espacio virtual se ha transformado en función de la reflexión y los intereses del investigador. Es necesario reconocer que el proceso de creación no hubo procesos participativos con los miembros, pues aún no había miembros. En este sentido, es una tarea pendiente hacer propuestas de participación y codiseño de la web en el futuro, a medida que la comunidad genere círculos de participación con mayor implicación.

6.2.4. Acciones virtuales para encontrar interesados y tejer comunidad

En el rol de asesor en el espacio virtual y dinamizador de la comunidad, el primer desafío fue encontrar interesados en participar en la comunidad de forma orgánica. Este interés me impulsó a desarrollar una serie de acciones orientadas a visibilizar la comunidad y encontrar miembros mediante una estrategia dialógica.

La primera idea fue usar la identidad virtual de “Escuelas para La Justicia Social” en las interacciones con desconocidos en los servicios de red social. Para ello usé esta identidad organizacional en Facebook y Twitter. En teoría, al interactuar con otros miembros de la red social usando esta identidad despertaría la curiosidad de los participantes por saber quién o qué era “Escuelas para La Justicia Social”. ¿Pero en qué lugar virtual se debía interactuar?

Esta interrogación orientó un proceso de autoaprendizaje o autoformación informal. Este proceso comenzó por observar el uso que daban otras organizaciones en sus cuentas de Facebook y Twitter. En esta observación virtual llegué a la conclusión de que algunas organizaciones solo usan sus cuentas en redes sociales para transmitir sus contenidos. En algunas páginas de Facebook observadas, por ejemplo, se encontraron pocas acciones de diálogo entre los participantes y la identidad virtual de la organización. Me llamó la atención, por ejemplo que algunos participantes de estas páginas en redes sociales hacían preguntas en la sección de comentarios que quedaban sin contestar. ¿Por qué no comenzar un diálogo a través de las inquietudes de estos participantes? ¿Por qué algunas organizaciones usan el servicio de red social como transmisor de información? ¿Es posible co-crear conocimiento mediante el diálogo en Facebook en lugar de solo transmitirlo a Facebook? Decidí comenzar a dialogar en otras páginas comunidades ya consolidadas sobre el tema de educación, respondiendo a las preguntas de los usuarios, planteando ideas y preguntas críticas a lo que publicaban.

Este periodo de observación me permitió ser consciente de que mi intención como dinamizador de la comunidad virtual era no solo transmitir contenidos, sino generar participación interactiva, diálogos y debates sobre asuntos de Justicia

Social.

Tabla 25. Acciones para encontrar interesados y visibilizar la comunidad

Acción	Descripción
Explorar y mapear otras comunidades	Se explora el espacio virtual usando buscadores para encontrar las cuentas de otras organizaciones relacionadas con la educación. Esta exploración permite aprender sobre el uso y detectar usuarios activos e interesados en educación que luego pueden ser invitados.
Dialogar con otras páginas	Esta acción consistía en hacer preguntas y comentarios críticos en las publicaciones de otras páginas de Facebook relacionadas con la educación.
Dialogar con otros participantes	Se respondía a opiniones o preguntas de otros participantes en otras páginas de Facebook relacionadas con la educación. Plantear preguntas ayuda a motivarles a expresar más ideas.
Publicar en otras web colaborativas	Se publicaba el contenido de los blogs en otras web. Para ello se utilizó una cuenta con el nombre de la comunidad: “Escuelas para La Justicia Social.
Opinar críticamente sobre noticias de educación en medios	Se comentaba y opinaba críticamente las noticias de educación en medios de comunicación masivos, principalmente en diarios virtuales. Esto se hacía tanto en los sitios web como en sus cuentas de Facebook.
Seguir para ser seguido	Se sigue a otros usuario relacionados con la educación. El servicio de red social de Twitter hace llegar una notificación al usuario. En la cultura virtual de Twitter es frecuente la norma de cortesía de “seguir a quién te sigue”.
Mensaje automático a nuevos seguidores	En Twitter se permite configurar un mensaje automático para los nuevos seguidores. En este mensaje automático se agradece la confianza, se explica que la comunidad está en formación y se invita a participar. También se adjuntó un enlace con mayor información para quienes desean profundizar.
Crear redes con otras comunidades afines	Se crean redes con otras comunidades afines que contienen una visión crítica. Para ello es necesario crear una relación compartiendo algunos de sus contenidos. Es probable que esta acción genere una acción recíproca.

Fuente: Elaboración propia

Para visibilizar la comunidad y encontrar participantes se inicié actividades que denominé *interacciones críticas* desde una mirada de Justicia Social, es decir, desde el marco de Justicia Social discutido en esta investigación. El objetivo de estas acciones era enfrentar a los interesados con ideas críticas y motivarles a

regalarnos un “Me gusta” en nuestra página de Facebook o un “Seguir” en la cuenta de Twitter. La acción Me gusta en Facebook y Seguir en Twitter es un ritual de acceso que conecta en el espacio virtual a una página o cuenta con el participante. Si los interesados realizan esta acción podrán ver las publicaciones de la Comunidad. Esta acción también aumenta la probabilidad de generar un diálogo y era la puerta de entrada para interactuar con futuras publicaciones y, si así lo deseaban, ser parte de la comunidad en el futuro.

La tabla 26, muestra un resumen y una descripción de las acciones llevadas a cabo. Las hice mediante la identidad virtual “Escuelas para La Justicia Social”. El objetivo de usar esta identidad virtual era generar curiosidad y visibilizar la comunidad. Los servicios de red social de Twitter y Facebook generan en forma automática un enlace que dirige el navegador a las páginas de la comunidad haciendo clic en la imagen o en el texto.

Tabla 26. Acciones para encontrar interesados con cuenta personal

Acción	Descripción
Compartir las publicaciones en grupos cerrados de profesorado, estudiantes o apoderados	Usando una cuenta personal, se compartían las publicaciones en grupos cerrados de Facebook que declaraban estar compuestos por profesores, estudiantes o apoderados
Invitación directa a contactos personales usando la función invitar.	Se usa la función invitar a amigos de Facebook. Esta función solicita que los usuarios den Me gusta a la página.
Invitación con publicación desde cuenta personal	Tanto en Twitter como en Facebook se usó una publicación desde una cuenta personal para invitar a participar.

Fuente: Elaboración propia.

En otras acciones de crecimiento empleadas se usó mi cuenta personal del investigador. Un factor que favoreció el uso de esta estrategia fue contar con un gran número de contactos relacionados con el mundo de la educación. La tabla 26 contiene un listado de estas acciones y una descripción. La acción virtual más relevante ha sido la de compartir las publicaciones en grupos cerrados de profesorado y estudiantes en Facebook. Esta acción permitió que los contenidos publicados fuesen vistos por una gran cantidad de usuarios relacionados con la educación. En este sentido, considero que Facebook ofrece más ventajas que Twitter en cuanto al alcance de cada publicación.

6.3. Algunas interacciones en la red

Uno de los objetivos de crear y participar de una comunidad virtual era lograr interacciones: diálogos, debates, respuestas, reacciones. El espectro de interacciones posibles en redes sociales es bastante amplio, y va desde acciones de escucha/lectura (hacer “Me gusta” o reaccionar con un estado de ánimo, por ejemplo) hasta acciones participativas activas, ya sea mediante comentarios, debates, preguntas, diálogos virtuales (una interacción de ida y vuelta sobre un tema). En el rol de asesor virtual mi expectativa era crear interacciones de tipo dialógicas, de participación activa a través de comentarios y centradas en temas de educación y Justicia Social.

6.3.1. Interacciones en los servicios de red social

Dentro de las interacciones recibidas realicé una categorización. Encontramos por ejemplo, *mensajes de ánimo*. Dentro de las interacciones de ánimo consideramos los mensajes que contienen una felicitación y apelan a que continuemos esta labor. Estos mensajes de apoyo fueron respondidos con agradecimiento y con una invitación a formar parte de la comunidad. Se trata de mensajes espontáneos de los participantes. Un ejemplo de mensaje de apoyo es el siguiente:

Hola, estoy conociendo la página web y este fanpage de Facebook y me agrada mucho el planteamiento de esta iniciativa. Los conocí porque comentaron y compartieron una columna de opinión sobre los planes de formación ciudadana. De verdad como profesor les deseo éxito, ya que hay que motivar mucho a los diversos estamentos de la comunidad educativa para que jueguen un rol más activo y en conjunto en relación a los cambios que requiere el sistema. Un abrazo y que esto siga creciendo. (Usuario 5 de Facebook, Mensaje Privado, 16 de junio de 2016).

Otro tipo de interacciones pueden ser categorizadas como *solicitud de ayuda, apoyo o colaboración*. En estas interacciones, por ejemplo, una participante requirió ayuda para resolver un problema. Estas solicitudes fueron respondidas con mensajes que planteaban mi disposición a la colaboración. Algunos ejemplos de este tipo de mensajes son:

Hola, quisiera conocer su propuesta educativa y si realizan talleres, valores, etc. Soy profesora del Liceo X, es técnico profesional y sin

finés de lucro y la verdad es que nos encantaría realizar jornadas de reflexión en torno a estos temas. Le agradezco toda información y estoy atenta a vuestra respuesta. (Usuaría 1 de Facebook, Mensaje Privado, 27 de julio de 2016)

Hola... muy interesante se ve el trabajo de ustedes... me gustaría en algún momento conversar e intercambiar.... uno de los cambios que queremos en el gremio es que no sea solo reivindicativo sobre lo salarial y laboral (que ciertamente es muy importante), sino que además desarrollemos fuertemente el trabajo en lo pedagógico y en la construcción de una nueva escuela y un nuevo rol docente. (Usuario 2 de Facebook, Mensaje Privado, 4 de julio de 2016)

Estimados...primero que todo muchas gracias por la deferencia de contestar mi comentario...ahora bien, ¿Cómo lo hago para que me asesoren con el tema de la carta a los medios públicos? ¿Debo ir a algún lugar? Atenta a su respuesta. Muchas gracias. (Usuaría 3 de Facebook, Mensaje Privado, 18 de mayo de 2016)

Hola. Soy de la campaña X y nos gustaría conversar con Uds. para ver si podemos colaborar. (Usuaría 4 de Twitter, Mensaje Privado, 20 de mayo de 2016)

Estos mensajes enviados por usuarios de las redes sociales me permitieron presentar la Comunidad y generar un diálogo en el cual expresé mi disposición a colaborar. Sin embargo, estas colaboraciones no se han concretado en acciones de ayuda en todos los casos. En algunos ocurrió un proceso de desafección o desimplicación súbita. Simplemente los mensajes que enviamos no fueron respondidos y los participantes no dieron ninguna razón o causa. Esta situación le llamé el problema de la implicación o desafección en la tarea virtual.

En los ejemplos citados más arriba. sí se realizaron diálogos virtuales posteriores. En el caso de la usuaria 1, le envié un listado con información sobre posibles temas en los que se podría dar formación, pero no se concretó. En el caso del usuario 2 se entregó el nombre de contactos e información de algunos miembros interesados y se acordó futuras colaboraciones. En el caso de la usuaria 3 se redacté una carta modelo para solicitar que su establecimiento deje de entrenar a los estudiantes para la prueba estandarizada SIMCE. La usuaria 3 no respondió a mis preguntas posteriores sobre los resultados de esta gestión. Con la usuaria 4 mantuve conversaciones y se ofreció colaboración con el movimiento social en el que ella es voluntaria, pero el contacto se enfrió súbitamente y no se continuó con

más interacciones.

Estas interacciones me permiten identificar un problema en los procesos virtuales de asesoramiento. A este problema le denominamos desafección o des-implicación que desencadena el término súbito de la comunicación entre los participantes. Probablemente la razón de esta desafección sea un vínculo débil. En futuras interacciones comprendimos que la comunicación en este espacio virtual generaba más implicación de los participantes cuando el vínculo era más fuerte y estaba basado en un problema de interés del actor. Es decir, si la interacción de asesoramiento surge en torno a un problema directamente relacionado con el interlocutor es más probable desarrollar una implicación en la comunicación con un desconocido (asesor).

Por otra parte, en el vínculo que se genera con algunos usuarios se caracteriza por ser un vínculo efímero. Es decir, el vínculo se sustenta solo en la necesidad de ayuda y apoyo. Una vez que se recibe esta ayuda y apoyo el vínculo interactivo desaparece. Esto puede ser una característica del asesoramiento en el entorno virtual. Aunque aún es temprano para obtener esta conclusión, pues quienes han recibido ayuda una vez podrían regresar en el futuro cuando tengan otro problema u otra necesidad.

El nuevo desafío era, entonces, identificar los problemas que interesaban a los actores y ofrecer ayuda o apoyo para encontrar una solución, para su visibilización y para la difusión de la solución co-creada. Mediante una observación participante en grupos cerrados de profesores logramos interactuar y ayudar a muchos usuarios respondiendo a sus preguntas o enviando mediante enlaces la información solicitada.

6.3.2. Tejiendo puentes entre investigación y los actores

En mi rol de asesor busqué algunas estrategias para acercar la investigación a los actores. En este apartado describo las estrategias empleadas y algunos resultados obtenidos en el espacio virtual. Doy cuenta de las estrategias a través del relato basado en el registro del diario de campo y mi memoria. Para mostrar los resultados recurro a un uso exploratorio y poco ortodoxo de las estadísticas webs

disponibles en algunos servicios de red social.

Una de las tareas que me propuse fue acercar la investigación crítica a los actores de los centros educativos. A este proceso le llamé poner la investigación en la escena virtual de las redes sociales. No bastaba con enlazar el artículo, por ejemplo. Era necesario *re-codificarlo* en función de las prácticas virtuales de moda.

En primer lugar intenté poner la investigación en escena en el espacio virtual, esto es, hacerla visualmente atractiva para el lenguaje multimedial de las redes sociales y usar prácticas de la cultura virtual en el proceso. La audiencia destinataria eran los miembros que han puesto “Me gusta” a la página en Facebook y que han marcado la opción “Seguir” en la cuenta de Twitter, una audiencia interesada en temas de educación, centros educativos y Justicia Social. A partir de una observación de los perfiles de algunos seguidores, comprendo que muchos de ellos son docentes. La audiencia también estaba compuesta por los docentes participantes en grupos cerrados de Facebook.

Además de la puesta en escena en las cuentas de la Comunidad, también puse la investigación en escena en algunos grupos que se definen a sí mismos como grupos de docentes de nacionalidad chilena. En general, la secuencia de acciones que llevé a cabo puede resumirse en la siguiente secuencia:

- exploración de intereses de audiencia en grupos virtuales>
- búsqueda de investigaciones en fuentes académicas relacionadas con intereses de audiencia>
- lectura y selección de ideas fuerza y momentos brillantes>
- creación de material visual con citas>
- creación y publicación de entrada en cuentas de la comunidad>
- difusión de publicación en grupos cerrados desde cuenta personal>
- implementación de estrategias para la mejora de la visibilización:
reaccionar, comentar, compartir y retuitear>

Además de esta secuencia tipo, llevé a cabo otras acciones. Las llamo prácticas de traducción del lenguaje académico del artículo al lenguaje multimedial de las redes sociales. La tabla 27 muestra algunas prácticas empleadas en la fase de creación y publicación de la entrada.

Tabla 27. Prácticas empleadas para poner la investigación en escena

Nombre de la práctica	Descripción
Atraer la mirada a fragmentos o citas a través de fotografías y capturas de pantalla	Se realiza una lectura del documento o texto de investigación en busca de frases o citas atractivas. Se obtiene una captura de pantalla de un fragmento del artículo científico. Una idea fuerza o momento brillante. Puede ser del resumen o de alguna cita del texto. Estas citas se recortan empleando técnicas de capturas de pantalla y software de edición de imágenes para hacer más visible y focalizar la atención al fragmento de interés. Se edita el recorte y se publica como imagen junto a alguna glosa descriptiva y un enlace. El algoritmo de las redes sociales suele privilegiar las imágenes por sobre el texto o la simple difusión de enlaces, por lo cual esta práctica mejora el alcance del contenido publicado.
Invitación a profundizar	Se redactan mensajes que invitan a leer el texto y la investigación original. Se adjunta el enlace para facilitar el acceso.
Insertar fragmentos o citas como texto en el post	Consiste en copiar literalmente y entrecomillado un extracto polémico o iluminador de la investigación.
Enmarcamiento y activación de la curiosidad en torno a la pregunta de investigación	Consiste en hacer visible la pregunta de investigación de la publicación y adjuntar un fragmento del texto que le da una respuesta.
Preguntas que animan a la interacción	Son preguntas colocadas al final de la publicación que interrogan al destinatario sobre alguna cuestión relacionada. El objetivo es activar el pensamiento crítico mediante la expresión de una interrogación o cuestionamiento. Se le anima a expresarlo en la sección comentarios.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.1 El caso de una investigación a escena

A continuación relato las acciones, los procedimientos y resultados de algunos casos de puesta en escena desarrollados.

En el periodo de este caso, los participantes en grupos cerrados de docentes y otras organizaciones discutían sobre pruebas estandarizadas en Chile, principalmente sobre el SIMCE. Era un tema de contingencia también en los medios. Esta observación me impulsó a buscar investigaciones relacionadas.

Visitando el perfil de ResearchGate de un miembro de la Comunidad, investigador y estudiante de doctorado encontré una publicación abierta y accesible que trataba

el tema de experiencias docentes de resistencia contra las pruebas estandarizadas, al cual asigné el código (DC1). Antes de poner en escena esta investigación la publicación DC1 subida a la red social ResearchGate contaba con 11 lecturas, como se registra en la imagen 6.

Imagen 6. Lecturas iniciales artículo DC1



Fuente: Elaboración propia.

La puesta en escena de la investigación se desarrolló en Facebook y Twitter, ver imagen 7 que muestra la publicación en Facebook. Además de la publicación en la página de la Comunidad, fue difundida a través de mi cuenta personal en 3 grupos virtuales de Facebook asociados a profesores y becarios de pedagogía.

Se publicó en la red social el 6 de junio de 2016. A la fecha de 16 de septiembre de 2016 esta publicación en Facebook fue vista por 1794 usuarios de la red, ver tabla 28.

En un primer análisis de los resultados de impacto virtual de esta investigación dentro de la red social de Facebook llama la atención el alto *alcance* respecto a la cantidad participantes en la página de la Comunidad hasta ese momento (entiéndase por participantes en la página, aquellos que habían dado “Me gusta” a la página Escuelas para La Justicia Social). El alcance de la publicación fue mayor que el número de “Me gusta” que había recibido la página de la Comunidad.

Imagen 7. Puesta en escena de DC1 en Facebook



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla de 2016-09-16

Tabla 28. Estadísticas para la puesta en escena de DC1 en Facebook

Mg.Pág	Alc	Reacc	Com	Sha
757	1794	28	0	9

Mg.Pág= Usuarios que habían dado “Me gusta” a la página Escuelas para La Justicia Social.

Alc=Alcance de la publicación.

Reacc=Reacciones a la publicación.

Com=Comentarios.

Sha= Veces que se compartió.

Fuente. Estadísticas de Facebook del 16 de septiembre de 2016

En Twitter la puesta en escena del mismo contenido se hizo sin imagen. Solo se utilizó el título de la investigación en este caso, ver imagen 8. Es importante notar que Facebook presenta ventajas con respecto a Twitter. Una de estas ventajas es que no limita la extensión de la publicación, por lo que pueden compartirse texto largos, algo relevante si no se quiere simplificar demasiado las investigaciones.

Imagen 8. Puesta en escena de DC1 en Twitter



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla de 2016-09-16

Usé mi cuenta personal y otra cuenta de mi propiedad para retuitear (compartir) la publicación original y con ello ampliar la audiencia. Según los estadísticas ofrecidas por Twitter a la fecha de 16 de septiembre de 2016 la publicación fue impresa 546 veces, se interactuó 19 veces con ésta, como se aprecia en la tabla 29. De estas interacciones 5 corresponden a *clics en el enlace*, es decir, personas interesadas en profundizar la lectura o conocer la fuente.

Tabla 29. Estadísticas para la puesta en escena de DC1 en Twitter

Seg	Impr	Ret	Mg	C.Enl	C.Perf	A.Det.	Int.
1907	546	5	5	5	3	1	19

Seg= Seguidores de cuenta en Twitter.

Impr= Impresiones.

Ret=Retweets.

Mg= Me gustas.

C.Enl= Clics en el enlace

C.Perf= Clics en el perfil de la cuenta.

A.Det.=Abrir el detalle.

Int= Interacciones totales.

Fuente. Estadísticas de Twitter del 16 de septiembre de 2016.

Llama la atención que en Twitter el alcance de la publicación es menor a la cantidad de seguidores de la cuenta Escuelas para La Justicia Social. Comparativamente, en Twitter se logró menos visualizaciones de la publicación que en Facebook. Atribuyo esta diferencia a que la red social Twitter no cuenta con grupos cerrados en donde re-difundir la publicación a una audiencia de interesados. En este caso, la red social Facebook permite que una publicación

tenga más visualizaciones que en Twitter debido a la posibilidad técnica de compartir la publicación en grupos cerrados de docentes.

También en este caso se tuvo acceso a las estadísticas públicas de lectura del artículo ofrecidas en la red social para investigadores ResearchGate, ver tabla 30. Me planteé la siguiente pregunta de indagación: ¿La puesta en escena generó algún efecto en las lecturas del artículo en la fuente original? Al explorar las estadísticas públicas ofrecidas por este servicio de red social para académicos, barajé la posibilidad de usarlas para evaluar el impacto en el número de lecturas posterior a la acción de poner en escena la investigación. Para ello diseñé un rudimentario método para aproximarme a una forma de cuantificar el impacto. En primer lugar, se hizo una captura de pantalla en el momento previo a la puesta en escena y luego una captura de pantalla final.

Al analizar con posterioridad este caso me percaté que era necesario mayor información para diferenciar si el aumento en las lecturas detectadas (283) entre el periodo previo y periodo de puesta en escena eran consecuencia de mis acciones de puesta en escena o debido a la difusión orgánica dentro de la web ResearchGate. El siguiente esquema muestra la definición de impacto utilizada y cómo la calculé:

$$\text{Impacto Virtual} = (\text{N}^\circ \text{ lecturas previas} / \text{N}^\circ \text{ días previos}) - (\text{N}^\circ \text{ lecturas puesta en escena} / \text{N}^\circ \text{ días en escena})$$

Para demostrar el impacto de la puesta en escena virtual consideré la cantidad de días que llevaba el artículo publicado y las lecturas recibidas durante este periodo. Etiqueté los periodos como periodo previo y periodo en escena. Para el periodo previo, el artículo en cuestión recibió 0,045 lecturas por día. Para el periodo durante la puesta en escena la tasa fue de 2,77 lecturas por día. La diferencia entre estos cocientes a favor del periodo en escena es un indicio de que las acciones llevadas adelante en el periodo en escena han aumentado el número de lecturas en la fuente original en comparación con el periodo previo. Estos datos pueden considerarse una primera evidencia de impacto de que las prácticas de acercamiento o difusión empleadas en este caso han tenido efecto en la lectura del artículo.

Estos datos parecen tener sentido, pues las acciones de puesta en escena acercan el

artículo científico a una audiencia interesada en las perspectiva crítica que éste ofrece. Por otra parte, el artículo se pone en escena en un periodo en que la contingencia en redes sociales discute sobre evaluaciones estandarizadas. Es decir, la puesta en escena llevada adelante por un dinamizador que observa y conecta, motivado por un interés de cambio social, es una acción que tiene el potencial de sintonizar y sincronizar los intereses de los actores y la investigación publicada en el espacio virtual. Entendemos por sintonizar encontrar estos intereses mediante la observación participantes y por sincronizar conectarlo con la investigación en el momento adecuado.

La limitación de este método rudimentario es que no es posible, por ahora, conocer el perfil de los lectores ni con qué profundidad ni con qué objetivos han leído el artículo. También el sistema de conteo de ResearchGate registra las lecturas realizadas por el investigador, por lo que no es posible considerar esto como un dato exacto, pero sí como una aproximación al impacto. Sin duda, es necesario construir y emplear herramientas más sofisticadas para ponderar el impacto en forma precisa, que puedan integrar diversas fuentes de datos. Por ejemplo, herramientas que puedan rastrear los enlaces a la fuente y determinar el flujo del tráfico y otros factores.

El caso presentado aporta evidencias rudimentarias de que el asesoramiento para la Justicia Social en una comunidad virtual puede cumplir el rol de puente entre la investigación publicada y los actores. Sin embargo, estos datos no me permiten identificar qué tipo de actor es el que participa y si la interacción con la investigación genera impacto en la práctica dentro de la organización del centro educativo. ¿Son docentes en ejercicio? ¿Estudiantes de pedagogía? ¿Otros investigadores participando en la comunidad? ¿Directivos, Sostenedores, Padres o madres o estudiantes?

Esta función de asesoramiento se podría llamar curación de la producción científica. En el mundo del arte, el curador de una exposición, es un mediador especializado entre las personas, la obra de arte y las instituciones culturales. Al tomar prestado este término para una función de asesoramiento para la Justicia Social, propongo que un asesor ejerce el rol de curador al intermediar entre las

publicaciones científicas y los intereses de los actores. Esta curación no es neutral y conecta en forma interesada las investigaciones relacionadas con la perspectiva que desea promover. Esta función se representa visualmente en la figura 7. En esta figura muestro un diagrama que representa lo que he llamado función de curador. El curador de investigaciones pone en escena publicaciones a partir de los intereses del asesor. Abajo, se representa el problema aún no resuelto en esta investigación sobre si esta forma de acercar la investigación tiene impacto, por ejemplo, en la organización y la mejora del centro educativo.

Tabla 30. Estadísticas del DC1 puesto en escena

L.Pre	D.Pre	L.Pre/D.Pre	L.Final	L.Esc	D.Esc	L.Esc/D.Esc
7/10/2015 a 6/6/2016			6/6/2016 a 16/9/2016			
11	243	0,045	294	283	102	2,77

L.Pre=Lecturas previas a puesta en escena.

D.Pre=Días previos desde que el artículo fue subido a ResearchGate.

L.Pre/D.Pre= Cociente entre Lecturas previas y Días previos.

L.Final=Lecturas al final del periodo de puesta en escena.

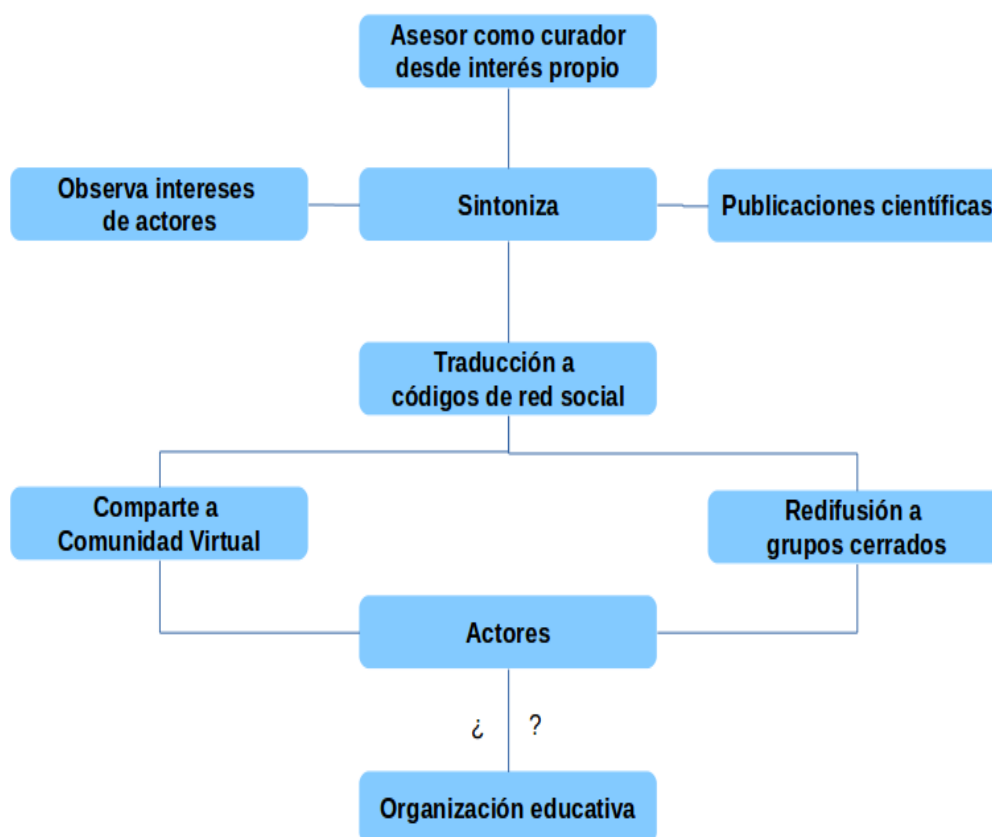
L.Esc= Lecturas puesta en escena. Diferencia entre L.Final y L.Pre.

D.Esc= Días transcurridos entre puesta en escena y control.

L.Esc/D.Esc= Cociente entre Lecturas puesta escena y Días puesta en escena.

Fuente: Elaboración propia. Estadísticas de ResearchGate del 16 de septiembre de 2016.

Figura 7. Representación de la función de curador de la producción científica



Fuente: Elaboración propia

6.4. Casos de ayuda, apoyo y co-creación

En esta sección narro en primera persona asuntos relacionados con mi rol de asesor para la Justicia Social a través de una comunidad virtual. El relato se construyó a través de los registros en un diario de campo y el recuerdo personal. Esta sección se centra en reflexiones metacognitivas y emocionales en el contexto de las actividades virtuales desde una perspectiva metodológica autoetnográfica.

En esta sección describo algunos casos de ayuda, apoyo y co-creación que han surgido a través del encuentro en los espacios virtuales empleados para el asesoramiento para la Justicia Social.

6.4.1. Visibilización de situaciones injustas en redes sociales

Para el cumplimiento de este objetivo del asesoramiento para la Justicia Social utilicé dos fuentes de relatos para la visibilización: por una parte, ocupé los

algunos relatos surgidos desde las entrevistas con colaboración de los participantes. Por otra parte, emplee relatos aportados por actores virtuales, contactados solo a través de redes sociales, que participaron en las campañas de visibilización co-construidas.

Los participantes de las entrevistas identificaron una serie de situaciones injustas y también relataron los eventos de estas situaciones. Fragmentos de estos relatos fueron publicados como entrada de blog en la web de la comunidad. Los relatos publicados se hicieron con el consentimiento de los participantes. La entrada de blog fue redactada por mí, en mi rol de asesor, y luego enviada para revisión por parte del participante. Un fragmento de una de estas publicaciones aparece en la imagen 9. Una vez aprobada por el participante la subí a la web. Posteriormente la difundí en redes sociales desde las páginas y cuentas de la comunidad. También hice difusión en grupos cerrados de profesores para alcanzar a los actores.

Imagen 9. Publicación de la primera situación injusta en blog de la comunidad



Situaciones injustas en el sistema educativo chileno: la voz de los protagonistas

Los entrevistados y entrevistadas relatan cuestiones que me parecen impresionantes y que nos permiten comprender parte de las injusticias sociales que desde su punto de vista suceden dentro del hermetismo de los centros educativos. Actualmente investigo sobre asuntos de **justicia social** en el sistema educativo chileno. La investigación se enmarca en mi tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid. En parte del trabajo de campo entrevisto a los protagonistas de la educación: directorxs, profesorxs, estudiantes, madres y padres, entre otrxs. Si bien no se acostumbra en la academia, me parece imprescindible visibilizar estas situaciones en forma paralela al desarrollo del trabajo de campo, aunque la investigación no está aún finalizada ni publicada. Las entrevistas se publican con seudónimo y limito los datos contextuales para que sea imposible identificar al entrevistado o entrevistada. Esto es importante porque el sistema educativo chileno ha dado muestra de tener una cultura de la venganza hacia los profesionales críticos, aprovechando el desempoderamiento y la fragilidad en la contratación de lxs docentes, como puede interpretarse a partir de estos artículos ([caso 1](#), [caso 2](#)). Esta es la primera de una serie de entradas en las cuales compartiré relatos de situaciones injustas en la voz de los protagonistas y un análisis preliminar desde un marco de **justicia social**.

Marcelo: "Fui un protagonista de la situación pero no pude evitar que ocurriera la injusticia"

Marcelo es profesor de un centro educativo de Enseñanza Media científico humanista en el sur de Chile. Tiene un grado de Magister que ha pagado de su propio bolsillo. Se autoidentifica como chileno de origen mapuche y declara tener 6 años de experiencia docente al momento de la entrevista. En la entrevista que duró más de una hora relata la siguiente situación injusta:

Investigador: ¿Recuerdas alguna situación que puedas describir? ¿Algún caso en el que hayas participado o hayas sido testigo?

Fuente: Elaboración Propia.

La primera publicación es el caso relatado por Marcelo, expuesto en el capítulo anterior de esta investigación. En este relato Marcelo, profesor, narra la imposición autoritaria del director de su centro sobre un criterio de selección de un estudiante para un concurso de lenguaje. Marcelo y una colega tenía un criterio

diferente que no fue considerado. Finalmente el director impone su voluntad sin instancias de diálogo, según el relato.

Esta publicación siguió el siguiente esquema de acciones para poner en escena:

- autorización del participante>
- redacción y validación de la publicación>
- publicación en web de la comunidad>
- puesta en escena en redes sociales>
- puesta en escena en grupos cerrados de Facebook>
- respuesta a interacciones virtuales>

La difusión del objeto digital en Facebook alcanzó a 7.496 personas, obtuvo 63 reacciones y 377 clics en algún lugar de la publicación. Estos datos se pueden observar en la captura de pantalla en la imagen 10. La imagen también da cuenta de datos negativos, por ejemplo, 1 usuario de Facebook marcó la opción de *ocultar la publicación*.

Imagen 10. Estadísticas del objeto digital sobre situaciones injustas de Marcelo

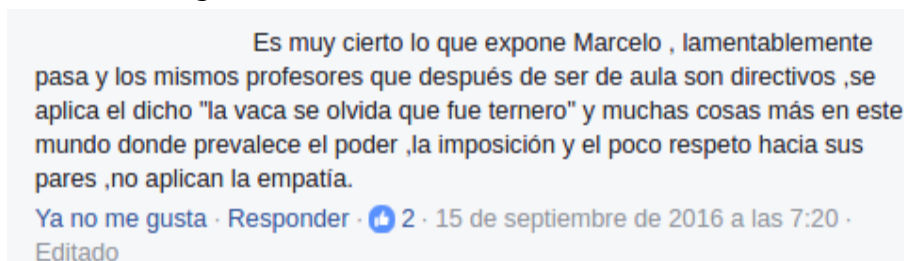


Fuente: Estadísticas de Facebook del 13 de enero de 2017.

En uno de los grupos cerrados de docentes, una usuaria de Facebook produce un

comentario. Se trata de un comentario de tipo confirmatorio o de validación que refuerza la situación injusta relatada por Marcelo. La imagen 11 anonimizada muestra este comentario.

Imagen 11. Comentario de usuaria de Facebook.



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 13 de enero de 2017.

La usuaria de Facebook además de validar el relato en la experiencia de su contexto, aporta información respecto al proceso de transformación relacional que, desde su punto de vista, ocurre a los profesores que cambian de docente a rol de directivo (Director, UTP u Orientación). Ella sugiere que el poder del rol cambia la forma de relación del actor con sus pares. Sería interesante indagar esta situación en profundidad en futuras investigaciones.

Otro grupo de casos de co-creación emergieron en el marco de campañas virtuales de visibilización de situaciones injustas. Este tipo de interacciones, iniciadas en mi rol de asesor y en función de dinamizador de la comunidad, buscaba que los actores participaran de forma segura en la visibilización de situaciones injustas.

La co-creación para la visibilización es una interacción multimedial entre participante asesor y participante actor en el entorno virtual, cuya intencionalidad es comunicar a través de un relato un suceso considerado injusto con el objetivo de visibilizarlo en la redes sociales. Esta interacción se inició habitualmente a través de un elemento gráfico que describía la campaña, creado por el asesor-dinamizador, seguido de una entrevista virtual para recabar información y posteriormente con una publicación web y en redes sociales.

A modo de ilustración relato un conjunto de campañas de visibilización de situaciones injustas. Para agrupar estas campañas en torno a un tópico tomé la decisión de crear un hashtag denominado #InjusticiaEnMiEscuela. Este hashtag agrupa un conjunto de relatos publicados en redes sociales. Si un usuario hace

clic, puede seguir las publicaciones sobre un mismo tema.

Una de las campañas trató la situación de discriminación laboral a docentes mujeres. Este tema surgió espontáneamente en conversaciones en un grupo cerrado de profesores en el cual estaba participando. La publicación observada en un grupo cerrado de profesores y parte de los comentarios, se muestran en la imagen 12. Se han eliminado los datos personales. En la publicación la autora menciona el nombre de un sostenedor de un colegio. Utiliza el hastag #NiUnaMenos empleado comúnmente en la redes sociales de habla castellana para publicaciones sobre violencia hacia las mujeres. La autora interpreta el despido de profesoras embarazadas como un acto de violencia y discriminación hacia mujeres. La publicación obtiene aproximadamente 295 reacciones y comentarios que van desde el repudio, validación discursiva, hasta microrelatos de otras situaciones afines.

Imagen 12. Publicación observada en Facebook en grupo cerrado



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 29 de enero de 2017.

Pensé que la conversación trataba una situación de discriminación sexista invisibilizada en la investigación sobre las organizaciones educativas. Analizando

los comentarios y relatos de redes sociales pude comprender que la discriminación laboral por ser mujer afecta a mujeres en edad fértil. Les afecta en dos momentos críticos: en el momento de la entrevista de trabajo y en el momento de estar embarazadas y dar a luz. En la entrevista de trabajo, estar en edad fértil y tener pareja es una desventaja. Según los comentarios en redes sociales los directivos o administradores realizan preguntas indagatorias que buscan conocer las intenciones maternas de la entrevistada. Si detectan la probabilidad de embarazo no son contratadas. Al momento de estar embarazadas y solicitar el pre y post-natal la organización requiere contratar un o una reemplazante, por lo que aumenta el gasto en salarios. Los sostenedores o administradores de la organización intentar conseguir la renuncia o despedir mediante juicios de desafuero en tribunales para abaratar los costos.

Con esta comprensión a partir de la lectura de comentarios virtuales, tomé la decisión de iniciar una campaña de visibilización mediante relatos desde la página de Facebook de la comunidad. Primero diseñé material visual empleando herramientas web gratuitas, ver la imagen 13.

El material visual es importante porque el algoritmo y el diseño visual de Facebook privilegia las publicaciones de imágenes con texto breve. La campaña buscaba visibilizar un tipo específico de discriminación que afecta a mujeres en edad fértil. Mi intención fue invitar a participar a las interesadas, porque eran mujeres mayoritariamente, que habían publicado y comentado esta entrada. La siguiente es un diálogo virtual usando los comentarios de la publicación sobre discriminación de género. Intento contactar con una participante que ha realizado un comentario de comparación: **Participante:** En el [Colegio X] de la florida es igual, y los dueños se creen patrón de fundo. Un horror.

Me gusta · Responder · 1 ·

Asesor: Es más común de lo que parece. Yo creo que en parte es el sistema el que lo facilita, por eso es importante hacer visible estos relatos en toda su complejidad. Yo recuerdo un diálogo con una directora de un colegio particular subvencionado pequeño, que es donde más se repite esta pésima práctica, que me decía, no sé si para justificarse o que de verdad eran los motivos: "es que realmente no podemos pagar un fuero maternal y contratar un reemplazante, la subvención no da para eso". Yo creo que también, lamentablemente, el

permitir que los privados administren centros educativos y que lo hagan desde una lógica de empresa facilita estas prácticas de violencia laboral hacia las mujeres. Pero también tengo la esperanza de que al visibilizar y tomar consciencia que las buenas escuelas no son solo las que dan buenos puntajes SIMCE o PSU, como algunos quieren hacernos ver, sino aquellas que funcionan como Comunidades Justas que respetan los derechos laborales al mismo tiempo que educan para una sociedad más justa. Demos visibilidad. Quienes estén interesados en relatar estas situaciones y publicarlas pueden contactarnos a Escuelas para la Justicia Social. También si les parece bien, puedo incorporarlas a mi tesis doctoral sobre el tema de educación y Justicia Social. Un saludo y ánimo para mejorar este país.

Me gusta · Responder · 1 ·

Participante: Ok, me interesa [Emoji de pulgar en alto]

Ya no me gusta · Responder · 1 ·

Asesor: Estimada Participante . ¿Has sido discriminada laboralmente por algún sostenedor por ser mujer en edad fértil o por estar embarazada? ¿Si te parece bien te podría hacer un entrevista a través de Facebook sobre esta situación? Todo sería en forma anónima y confidencial, para seguridad de los denunciantes.

Me gusta · Responder ·

Participante: Sí, incluso me demandaron estando con post natal y tuve q llegar a acuerdo, pues con una bebé recién nacida no quise hacer una procesión por tribunales. Y no tengo ningún problema en dar el nombre del colegio ni a sus dueños.

Me gusta · Responder ·

Asesor: ¿Te puedo enviar un mensaje interno a tu Facebook?

Me gusta · Responder ·

Participante: Sí, no hay problema.

Me gusta · Responder ·

Asesor: Te envié el mensaje, a veces llegan a la carpeta otros o Spam.

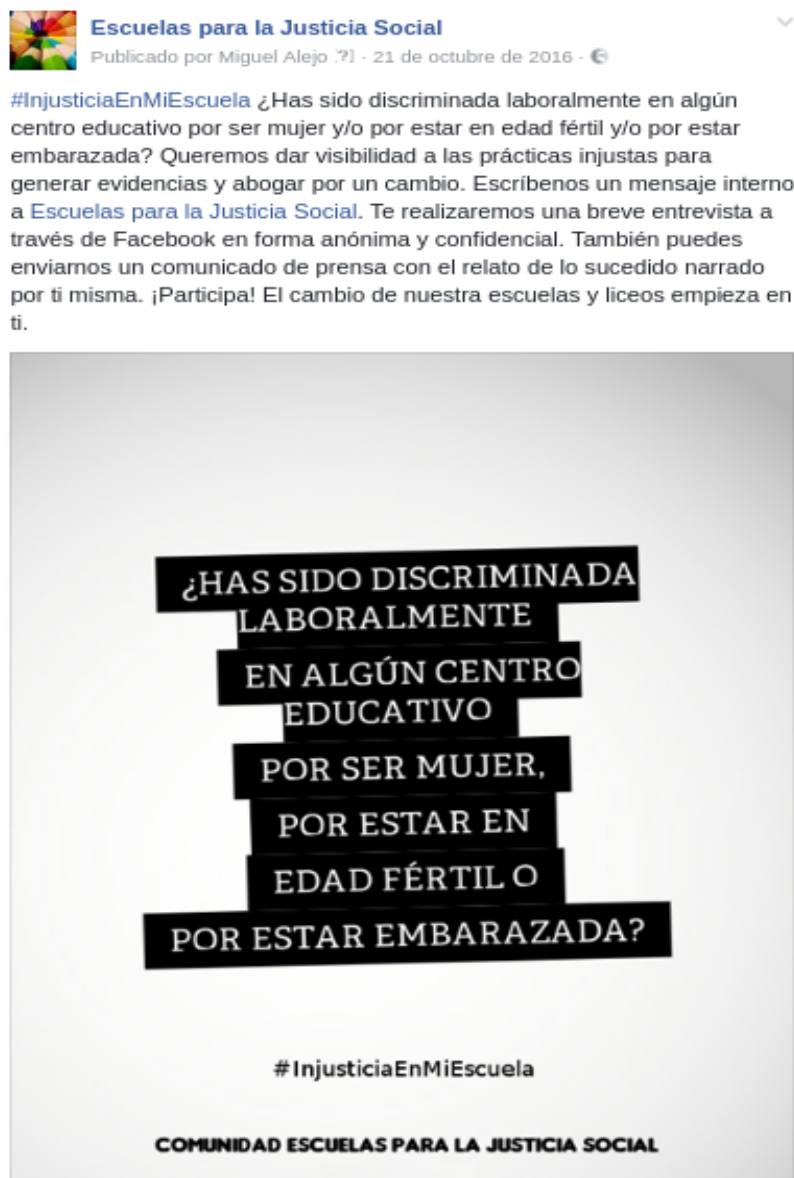
Me gusta · Responder ·

(Transcripción de diálogo virtual entre asesor y una participante en un grupo cerrado de Facebook)

Comento a la participante una experiencia personal que tuve respecto a la misma situación. Sucedió en mi primer año de trabajo como profesor de Castellano y Comunicación. La directora del establecimiento particular subvencionado me comentó que necesitaba buscar un profesor para una asignatura, agregando que prefería profesor porque habían tenido una profesora embarazada y había salido muy caro reemplazarla y más considerando que la escuela era pequeña. En aquel momento, por el año 2011, no le di importancia porque en aquel momento no estaba interesado ni sensibilizado en los problemas de discriminación de género.

Me pareció que no era mi problema. Sin embargo, esta publicación me hizo recordar esta experiencia y conectar con los casos de estas profesoras.

Imagen 13. Campaña de visibilización discriminación a profesoras mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Había indicios de que parece ser una situación injusta habitual y propiciada por la legislación salarial y contractual que hace que la contratación de hombres sea más barata que la contratación de mujeres en edad fértil. Me pareció que desde la visión de una escuela justa que promueve esta investigación, cuyo funcionamiento administrativo importa, es una situación relevante porque la maternidad-paternidad es una labor compartida, y por ende, debería distribuir el costo laboral en ambos progenitores de forma igualitaria. De no hacerse así, los centros

educativos tendrán incentivos perversos para preferir profesores en lugar de profesoras.

La publicación realizada desde la comunidad, la participación en el diálogo en comentarios y la posterior acciones de difusión en grupos cerrados de profesores me permitió contactar y entrevistar a víctimas de esta discriminación. El contacto y negociación de estas entrevistas se hizo íntegramente en el entorno virtual de Facebook. No conocí presencialmente a los participantes en ningún momento.

Comparto uno de estos casos que visibilizamos. La participante relató a través del chat de Facebook de la comunidad una situación de discriminación en la entrevista de trabajo. El directivo que buscaba una profesor o profesora de educación física para el establecimiento le preguntó si tenía pareja y si pensaba tener hijos pronto. Este es el relato de Úrsula, seudónimo de la participante:

Quería contar lo que me ocurrió en una entrevista de trabajo. Soy profesora de Educación Física. Acudí a una entrevista en un colegio de La Florida. Me atendió el director y el profesor de Educación Física, Jefe de Departamento de tal asignatura. La entrevista fue muy normal hasta que me preguntaron: *¿estás pololeando?* Le respondí que sí, pensando que la conversación se había tornado algo así como para distendernos un poco. Luego me pregunta el Director: *¿Y qué planes tienen? ¿Casarse, tener hijos? Porque la verdad, no queremos contratar a una profesora que en algunos meses más quede embarazada.* Debo reconocer que no supe qué decir, no supe cómo reaccionar. No me lo esperaba, nunca me puse en el supuesto de que me dijeran algo así. Después de salir pensé muchas cosas que podría haber respondido. De ese colegio no me llamaron. Agradezco que no lo hayan hecho. (Úrsula, Profesora de Educación Física, relato enviado vía chat de Facebook a la página de la comunidad)

Luego de recibir este relato hice un ofrecimiento de publicarlo en forma anónima en una entrada de blog. La participante aceptó. Antes de la publicación, le envié el texto para su revisión. La participante expresó total conformidad.

La entrada de blog contenía una imagen alusiva, contextualización del suceso, el relato en la voz de la participante, un micro análisis, opinión crítica y una propuesta de solución a cargo del asesor. La siguiente cita corresponde a la sección análisis y opinión:

El relato da cuenta de una práctica discriminatoria que afecta a profesionales poco visibilizada. En los sistemas de evaluación de

calidad de los centros educativos propuestos por los gobiernos se ignoran estas prácticas. En el relato se aprecia que quienes realizan la entrevista de trabajo indagan aspectos de la vida personal de la profesional con objeto de evaluar la posibilidad de futuro embarazo. Desde nuestro punto de vista, una situación de discriminación flagrante por su condición de mujer. Lamentablemente en la cultura de gestión de los centros educativos chilenos, que opera con una lógica de empresa y eficacia muy reduccionista, la contratación de profesionales mujeres es vista como un problema y suele justificarse con argumentos económicos.

Desde el punto de vista perverso y reduccionista del empleador, se suele argumentar que es más costoso contratar una mujer porque la ley la protege a través del fuero maternal y le obliga a mantener su contrato, salario y a contratar un reemplazo. Para quienes piensan así, la solución suele ser no contratarlas, pagarles salarios más bajos que los hombres, o contratar profesionales hombres en su lugar.

¿Es ética esta práctica? Desde nuestro punto de vista, esta mala práctica transgrede el principio de la igualdad de género en el ámbito laboral, y envía un mensaje desesperanzador con respecto al rol de los centros educativos en la sociedad y su contribución a una sociedad más justa. Por otra parte, las consecuencias de tales prácticas perjudican a las mujeres las cuales deben emplear más tiempo e invertir más recursos en la búsqueda de trabajo, aumenta la cesantía de este colectivo, y genera una situación de desigualdad salarial y contractual frente al colectivo de profesionales hombres.

Es necesario abogar por medidas legales efectivas que avancen hacia una co-responsabilidad, conciliación igualitaria y hacia una redistribución del costo de la maternidad entre hombres y mujeres. De esta forma, la lógica perversa de discriminación a profesionales mujeres que practican algunos sostenedores dejará de tener sentido. ¿Será posible avanzar hacia esto en una cultura patriarcal y machista que es patente en la lógica de administración y en la legislación laboral de los centros educativos?

>>> Participa tú también. Dejemos de normalizar situaciones injustas. Ayúdanos a difundir, envíanos tu historia o participa del debate en redes sociales o la sección de comentarios.

(Fragmento de entrada de blog. Redactado por Asesor)

El servicio de red social permite recoger estadísticas con respecto a las publicaciones desde la página de Facebook de la comunidad. Para este caso de discriminación laboral a docentes el material visual llamando a participar en la campaña obtuvo 3,827 visualizaciones, 107 clics en la publicación y 38 reacciones, las que incluyen expresión de emociones y comentarios. En la imagen

14 puede apreciarse el detalle que entrega el servicio de red social Facebook.

Imagen 14. Estadísticas de la campaña de visibilización sobre discriminación laboral a profesoras mujeres



Fuente: Estadísticas de Facebook.

La publicación de Facebook creada a partir de la entrevista, titulada “Discriminación en entrevista de trabajo por ser mujer” alcanzó a 7.457 personas, la suma de reacciones, comentarios y las veces que se compartió es de 36, se hicieron 413 clics en algún elemento de la publicación, según datos de la red social Facebook. Esta publicación contenía el relato, un comentario crítico de opinión y un enlace a la entrada de blog fuente.

Reflexionando sobre esta práctica de visibilización he identificado una secuencia de acciones, que puede conformar, si se quiere así, un primer protocolo de visibilización de situaciones injustas en redes sociales. En esta práctica de visibilización se siguió la siguiente secuencia de acciones:

- exploración virtual de intereses de los actores >
- diseño de campaña de visibilización participativa >
- toma de contacto, negociación y entrevista virtual >
- redacción de publicación >
- validación de publicación por participante >
- publicación en web >
- difusión/visibilización en redes sociales del objeto digital.

Esta secuencia se convirtió en procedimiento habitual y también se empleó en otras situaciones. En la etapa de exploración virtual visité y participé en grupos cerrados de profesionales de la educación. El tema emergía durante la exploración de los grupos cerrados de profesores. En estos grupos los actores relataban situaciones buscando apoyo y/o comprensión de sus pares. A partir de los temas que los actores compartían, se desarrollaba una idea. En la etapa de diseño de campaña, organicé campañas de sensibilización invitando a los afectados o afectadas a relatar una situación injusta. Esta idea era presentada a través de un elemento visual más un texto que invitaba a contarnos una situación injusta.

A quienes respondían afirmativamente les solicitaba participar en una entrevista para recabar más detalles. Esta entrevista se realizaba desde la cuenta de la comunidad usando el chat de Facebook. Con esta información, redactaba una publicación, luego se discutía el texto con el participante y una vez aprobado se publicaba en la web con su consentimiento. Para mejorar el alcance de la visibilización, luego se compartía usando una cuenta personal en los grupos cerrados de profesores. A esta acción le llamé re-difusión.

6.4.2. El caso del profesor de inglés: ayuda y apoyo a las ideas de cambio de un actor

Otro caso hace referencia al apoyo directo a un actor de la comunidad educativa. La primera conexión fue a través de un Grupo Cerrado de Facebook destinado a profesores de inglés. Yo realizaba una observación participante cuando detecté publicaciones del profesor de Inglés Rodrigo Venegas, orientadas a la recolección de firmas para exigir mejorar la calidad de los textos de inglés al Ministerio de Educación.

Observé sus publicaciones en el grupo cerrado y noté que el interés de mejora de los textos de inglés se fundamentaba, según Rodrigo, en que estos textos no eran

coherentes con los planes y programas y su cobertura curricular es menor al 30 %. Esto implicaba que los profesores debían dedicar una gran cantidad de tiempo a desarrollar material coherente con el programa de estudios y la práctica de aula. Rodrigo había creado una serie de actividades virtuales para visibilizar este problema. Inició una causa de recolección de firmas en la web Change.org, creó un objeto digital de vídeo explicando su investigación y envió cartas al Ministerio de Educación planteando el problema. En ese momento le contacté a través de Facebook.

Interesado en apoyar esta idea de mejora inicié contacto con Rodrigo a través de una comunicación privada por el Chat de Facebook el 15/08/2016:

Investigador: Hola Rodrigo. Un gusto conocerte. Mi nombre es Miguel Stuardo Concha. Soy profesor de Castellano, pero ahora estudio un doctorado en el extranjero. Estoy interesado en dar más visibilidad al tema de la coherencia de los textos escolares con el currículo. Mi propuesta es hacer una nota de prensa para describir el problema, presentar el punto de vista de los docentes, explicar las ideas de mejora que ustedes proponen, mostrar las acciones que han tomado, etc. ¿Te podría hacer unas preguntas por el chat de Facebook? Luego te mostraría la nota de prensa antes de publicarla para que nos des tu opinión. Si tienes alguna duda puedes preguntarme.

Rodrigo: Dale. (Mensaje Privado en chat de Facebook, 15/08/2016)

Luego de este primer encuentro virtual escrito, negociamos una entrevista a través de Skype con el objetivo de recabar información para redactar una nota informativa en el sitio de la comunidad. Le ofrecí ayuda en contar la historia y el problema desde el punto de vista del profesor y publicarlo en el sitio de la Comunidad Virtual. Luego de esta entrevista, redacté la nota informativa describiendo el problema desde el punto de vista del actor, indagamos la evaluación de calidad de los textos de inglés según la escasa documentación del Ministerio de Educación. También incorporé una opinión del problema desde una mirada de Justicia Social.

El objetivo de esta publicación en el blog era hacer más comprensible el problema, narrar las acciones previas de Rodrigo y a la vez introducir presión en redes sociales para que la carta de Rodrigo fuese respondida. También se adjuntó información sobre la forma de evaluar los textos de inglés y una copia de la carta que Rodrigo había enviado a la Seremi de Educación de Arica, fechada el 5 de

julio de 2016.

Se concertó una entrevista posterior para validar el contenido de la publicación a través del chat de Facebook. La entrada se publicó el 16 de agosto de 2016 en el blog de la Comunidad Escuelas para La Justicia Social bajo el título de “Profesores piden mejorar textos escolares de Inglés” . Una vez publicada la nota, como asesor difundí la información en los grupos cerrados de profesores en Facebook y en Twitter para llegar a una audiencia interesada. Acordamos crear un hashtag para agrupar el tema y las discusión en redes sociales. Creamos el hashtag #TextosIngles.

6.4.2.1. El Ministerio responde

El Ministerio respondió la carta que había enviado la descripción del problema respecto a los textos de inglés. La respuesta del Ministerio no nos pareció satisfactoria. Rodrigo lo expresó desde su perfil personal, ver imagen 15. La respuesta del MINEDUCdesarrollaba una defensa del actual sistema de diseño y evaluación de textos escolares. Iniciamos por tanto una investigación para redactar una respuesta abierta a esta carta. En colaboración, usando las herramientas de comunicación de Facebook, se co-crearon una serie de cuestionamientos a la respuesta del Mineduc que se materializaron en una nueva nota de prensa y en una carta abierta.

Imagen 15. Estado de Facebook publicado por Rodrigo.

Y respondieron...

...y...

Ya pasó la desilusión. Vamos a seguir la discusión sobre los textos escolares y prepararemos una respuesta y otras actividades. Si alguien quiere agregar algún argumento a la respuesta a la carta q nos enviaron como respuesta, se lo agradecería

Fuente: Elaboración propia. Captura de Pantalla.

Se publica una segunda nota bajo el título “La insatisfactoria respuesta del Mineduc sobre los #TextosIngles”. En esta nota se comparte la carta del Ministerio y una nueva carta abierta enviada por Rodrigo. También se agrega el siguiente comentario analítico desde una mirada de Justicia Social:

Consideramos que en el fondo del problema es la distancia que separa la instancia de diseño y la instancia de uso. Los que diseñan y crean los textos escolares no son los mismos que quienes los evalúan y los usan. Desde nuestro punto de vista, esta forma tradicional de proceder daña la utilidad del texto en la interacción pedagógica. El modelo actual adolece de centralismo productivo y de igualitarismo estandarizado. Creemos necesario repensar la forma en que los textos escolares se diseñan, se adquieren y se evalúan. Algunos planteamientos para repensar: ¿Podría cada Comunidad Escolar diseñar y evaluar el texto y luego solicitar al Ministerio que financie la impresión de ese texto para ellos? ¿Es necesario que todas las escuelas y liceos subvencionados tengan el mismo texto de inglés, teniendo en cuenta los distintos estilos de enseñanza de lxs profesores, los distintas formas de secuenciar? ¿Necesitan las escuelas actuales textos de inglés o habría que explorar innovaciones en este sentido? (Comentario en nota de prensa publicada en el Blog de La Comunidad)

6.4.2.2. Organización de una Jornada Virtual de reflexión

Posterior a estos eventos y para evitar que el tema se enfriará y ampliar la participación a otros interesados, propuse organizar una Jornada Virtual de Reflexión. Esta jornada de reflexión se realizó entre los días 12 y 18 de diciembre de 2016. Acordamos que yo me haría cargo de crear el entorno virtual para la sesión. Para ello preparamos material visual, ver imagen 16, y se creó un evento en Facebook usando las herramientas técnicas que ofrece la red social.

Imagen 16. Material visual creado para la Jornada Virtual.



Fuente: Elaboración propia.

El material visual se utilizó en actividades de difusión en redes sociales. Estas

actividades de difusión se focalizaron en el grupo cerrado de profesores de inglés. El evento lo programamos con duración de una semana para favorecer la participación y una implicación progresiva. Para crear un hogar o espacio virtual se usó la función crear evento de la red social de Facebook. Esta función solicita introducir datos e imágenes y también asignar una fecha y genera un enlace que puede ser visitado vía web, ver imagen 17.

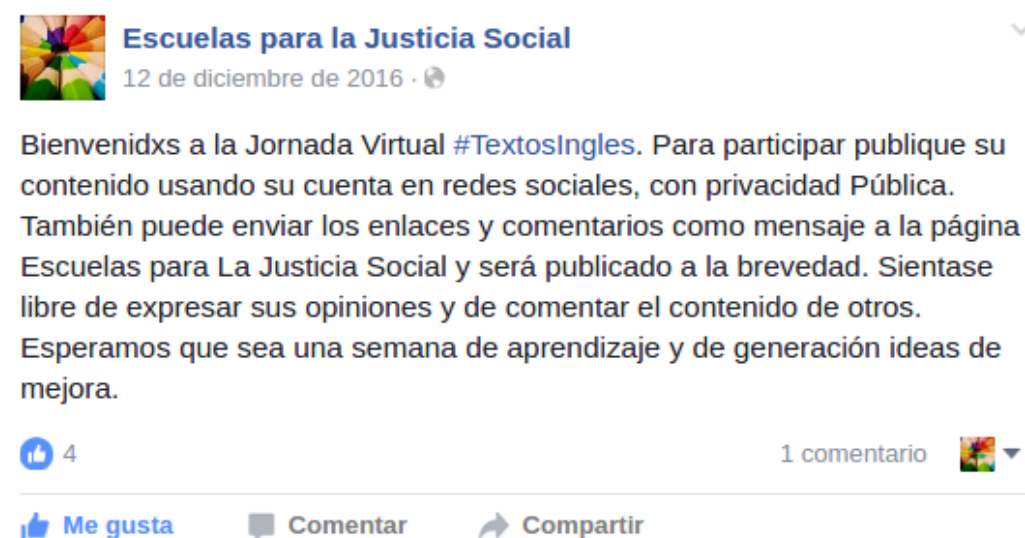
Imagen 17. Hogar del Evento Virtual sobre los Textos de Inglés



Fuente: Elaboración propia.

Al acceder a este enlace los participantes pueden ver las horas y fechas del evento, informar a los organizadores, notificar si están interesados y si asistirán. También permite discutir a través de la publicación textos, fotografías, enlaces y comentarios. Estas publicaciones son accesibles públicamente a través del enlace a quienes realicen una búsqueda en el servicio de red social. También algunas publicaciones eran accesibles a través del hashtag #TextosInglés que se solicitaba agregar al texto de la publicación de los participantes. La función que realicé en este evento fue de dinamizador de la participación. La jornada se inauguró mediante una publicación de bienvenida desde la cuenta *Escuelas para la Justicia Social*, ver imagen 18.

Imagen 18. Mensaje de bienvenida del Evento Virtual sobre los Textos de Inglés



Fuente: Elaboración propia.

Los primeros días la participación fue baja. Mejoró notablemente con el paso de los días. En este aspecto considero claves la implicación de Rodrigo, que realizó llamados a participar por iniciativa propia. Para esto empleó su cuenta personal y su influencia en el grupo cerrado de docentes de inglés. Además evalué la necesidad de crear material explicativo de cómo participar para facilitar la participación. También realicé acciones de llamado a la participación en grupos cerrados de docentes. Resultó clave la incorporación de la profesora de inglés, Io Llanten Moreno de la misma ciudad de Rodrigo, que participó dinamizando e invitando a reflexionar mediante el lenguaje de los memes.

Reflexionando sobre el proceso, desde mi punto de vista, la implicación autónoma y desinteresada de estos dos docentes más publicaciones explicativas sobre cómo participar ayudaron a mejorar la participación. A partir de esta experiencia, interpreto que fue indispensable un dinamizador y un círculo de actores altamente implicados para que la participación aumentara. La tabla 31 muestra un resumen de las principales acciones llevadas adelante por mí y los profesionales implicados compuesto por dos personas en este evento.

También observé la participación de docentes y también de estudiantes de enseñanza secundaria. Rodrigo invitó a participar a sus estudiantes en el centro educativo en su asignatura de Inglés. Estos crearon vídeos y fotografiaron

manuscritos en los que expresaban su opinión sobre los textos de inglés y fueron subidos a la red social y al grupo cerrado. Empleando técnicas de teoría fundamentada, resumí las ideas de los estudiantes y también las ideas de los profesionales de la educación en entradas de blog. Estos resúmenes se compartieron en la página del evento y en el grupo cerrado.

Tabla 31. Principales acciones del asesor y círculo de actores implicados

Asesor	Rodrigo	Io
Publicación de apertura > Difusión en grupos cerrados>	Reacciones y comentarios de publicaciones> Invitación a participar>	Reacciones y comentarios de publicaciones> Invitaciones a participar>
Publicación de información sobre formas de participación>	Implicación de aliados> Implicación de estudiantes del centro>	Creación de contenidos humorísticos (memes) para animar a participar>
Reacción y comentarios a publicaciones de participantes>	Publicación de ideas y opiniones de estudiantes>	
Resúmenes de las ideas de los actores>	Redifusión de publicaciones de otros participantes.	
Publicación de participaciones en página de la Comunidad.		

Fuente: Elaboración propia.

El evento contó con las siguientes estadísticas finales. A 2875 usuarios vieron la información sobre el evento, 476 usuarios únicos vieron la página del evento y se recibieron 108 respuestas de personas que declararon estar interesadas. Se registraron 83 publicaciones en la página de Facebook de evento virtual. Estas publicaciones contenían imágenes de invitación con infografías explicativas, enlaces a investigaciones, publicaciones humorísticas (memes), opiniones escritas en textos, opiniones expresadas en vídeo, ideas de mejora, micro análisis de textos de inglés y resúmenes de participación.

Este evento tuvo efectos positivos en mejorar la relación entre los más implicados Rodrigo, Io y yo. Se hizo visible las diferentes opiniones de profesores y se recogieron ideas de mejora para comenzar a imaginar nuevas formas de apoyar la enseñanza del inglés.

6.4.2.3. Hacia un movimiento de mejora y cambio de la enseñanza y recursos de apoyo al inglés

Posterior al evento como acordamos crear un movimiento de cambio que coordine sus acciones desde el entorno virtual. Para ello propusimos como primera acción crear un nombre a través de un proceso participativo, virtual y abierto, en un grupo cerrado de profesores. Se ideó por Rodrigo, Io y yo un proceso participativo para dar nombre al movimiento en dos etapas. Este proceso participativo se llevó a cabo dentro del grupo cerrado de profesores de inglés que contaba con más de 12.000 miembros aproximadamente en esa fecha.

La primera etapa consistió en una lluvia de ideas abierta en este grupo con sugerencias de nombres, los cinco con más *Me gusta* pasaron a formar parte de una encuesta dentro del grupo cerrado de profesores de inglés. Esta encuesta se creó con la herramienta de encuesta que ofrece Facebook a los participantes de grupos cerrados. Participaron 199 miembros en la última etapa de la consulta. Esta es la publicación creada por Rodrigo, transcrita literalmente como fue publicada:

En relación a los #TextosInglés y la #MejoraContinuaAprendizajeInglésChile, les invitamos a participar del proceso de elección del nombre de nuestro movimiento social tomando esta encuesta (Hemos tomado de sus preferencias en un posteo anterior las 6 más populares!!!). La opción más votada dará origen a este nombre. Podrán votar hasta el 2 de enero de 2017. Recuerden que el nombre será reconocido en todos lados con la frase Movimiento o Movimiento social adelante. Un ejemplo de esto es el Movimiento Alto al SIMCE. Por favor, voten y desde ya muchas gracias. (Publicación de Rodrigo, en grupo cerrado de docentes de Inglés en Facebook)

El resultado de la segunda etapa de encuesta fue definitivo. Para llevar adelante la encuesta se utilizaron las herramientas ofrecidas por los grupos cerrados de Facebook. Este proceso tuvo los efectos de ampliar la implicación del grupo y como primera piedra en la construcción de una cultura participativa en el movimiento social de cambio y mejora de la enseñanza del inglés.

El grupo creado se denominó “*Movimiento English Matters*”. Una vez decidido el nombre, se me encargó la tarea de crear una página de Facebook para este grupo virtual. El proceso de desarrollo de este movimiento de cambio sigue en curso y

espero continuar participando en él.

Desde mi punto de vista, el apoyo dado a la idea de cambio de Rodrigo fue más allá de mis expectativas iniciales. Lo que comenzó como un apoyo comunicacional para explicar y difundir a otros su idea de cambio y un apoyo para el análisis crítico documental en el diálogo epistolar con el Ministerio de Educación terminó en la iniciación de un movimiento de cambio de gran potencial, formado principalmente por los protagonistas en el centro.

6.4.2.4. Apoyo de un plan de acciones estratégicas

El “*Movimiento English Matters*” acordó en una reunión virtual buscar voluntarios. Nos reunimos empleando la herramienta de teleconferencia *GoogleHangOut*. Se trata de una herramienta gratuita que puede ser utilizada desde un ordenador o el teléfono móvil. Rodrigo mencionó que no la había usado antes y le pareció interesante. Yo la utilizaba con frecuencia para asuntos familiares.

Por mi parte sabía que existía esta herramienta, pero nunca la había usado antes para cuestiones profesionales. Antes de mencionarla a Rodrigo y Yo hice unos ensayos en forma personal para aprender a utilizarla. Noté que era muy simple la conexión y por tanto muy fácil y rápida de aprender. Yo no sabía el nivel de dominio que los participantes tenían de esta herramienta, pero me pareció que no era difícil, y en consecuencia podría ser usada para nuestro propósito de reunirnos virtualmente.

Después de acordar el uso de esta herramienta con los participantes, organizamos una preparación de la reunión. Comenzó con un ensayo técnico individual para testear la conexión y los posibles problemas en los interlocutores antes de la reunión. Primero ensayamos con Rodrigo. Luego con Yo. El ensayo fue positivo. Se consiguió una conexión exitosa con ambos participantes. Yo comenté que la utilizaba con frecuencia para otras actividades familiares.

Al día siguiente se realizó la reunión durante una hora. Me presenté a Yo, ya que hasta ese momento solo conocía a Rodrigo. Le conté mis intereses y mis actividades académicas actuales mientras esperábamos que Rodrigo se conectase.

Luego iniciamos la reunión co-creando las acciones claves que desde un punto de vista individual deberíamos realizar como Movimiento. Cada uno propuso lo que desearía hacer y luego formalizamos en un borrador. Tomamos un acta en un documento de *GoogleDocs* y se delegaron tareas de creación de una cuenta de *Gmail* a nombre del movimiento y una cuenta de *Youtube*. Por mi parte ofrecí apuntar estas acciones estratégicas en una infografía y generar una campaña virtual para solicitar participación voluntaria. En esta primera reunión virtual comenzamos a co-crear el entorno virtual de colaboración.

Reflexionando sobre estas cuestiones me parece que los participantes han interactuado en forma natural en un entorno virtual. Los problemas técnicos surgidos como problemas de conexión, deficiencia de audio fueron resueltos por cada usuario. El grupo parece tener una alta motivación interna y dedica su tiempo libre a participar en un movimiento de mejora.

Reflexionando un poco sobre el método que hemos utilizado para coordinar este encuentro online me atrevo a proponer el siguiente flujo de acciones para organizar encuentros virtuales vía vídeo conferencia:

- explorar las herramientas disponibles>
- ensayar en forma individual y luego colectiva>
- en la reunión, emplear herramientas para la creación colaborativa de documentos para registrar los acuerdos y las propuestas>
- definir responsables y distribuir tareas en función de la motivación personal, tiempo disponible y habilidades de los participantes>
- mantener viva la colaboración online cumpliendo los acuerdos y proponiendo nuevas tareas y objetivos.

La campaña tuvo efectos positivos. Nuevos miembros se han unido al equipo. Mantenemos una comunicación fluida mediante el sistema de Chat de Facebook. El futuro es incierto, pero los pasos dados hasta ahora me entusiasman.

6.4.3. Explorando los intereses de los actores en redes sociales

Durante el trabajo de campo interpreté los intereses de los actores a partir de su discurso en redes sociales observando sus publicaciones en grupos cerrados. Mi interés como asesor era buscar posibles asociaciones de estos intereses con asuntos de Justicia Social en distribución, reconocimiento o participación.

En esta sección presento un listado con los intereses encontrados durante el proceso etnográfico virtual. No es una recogida exhaustiva. Es posible que falten temas, pues el proceso etnográfico se iniciaba en función de mi participación orgánica en el grupo cerrado a partir de las notificaciones de interacción enviadas por Facebook. Exceptuando el día 24 y 25 de enero de 2017 en que revise sistemáticamente las últimas 319 publicaciones de algunos grupos.

Algunas de estas publicaciones se capturaron con la herramienta *Zotero*, que permite almacenar en el ordenador una captura del código de la web en un momento específico de tiempo para posterior revisión. Otras fueron observadas directamente y transcritas a una tabla.

Es importante tener en cuenta a la hora de interpretar que las publicaciones de los miembros varían en función de la época del año, principalmente por la contingencia de intereses. Por ejemplo, en vacaciones suele haber más interacciones relacionadas con temas relativos a este periodo, por ejemplo, preguntas sobre la fecha de pago de un bono de vacaciones o la solicitud de colaboración y ayuda por incendios forestales.

Para incluir un interés en la tabla 32 bastaba una sola mención, interacción o publicación para que fuese incluido en la lista. La tabla muestra los extractos sin modificaciones o correcciones de ortografía. Las palabras subrayadas son las palabras claves destacadas por el buscador del grupo. También incluí observaciones del investigador apuntadas en el diario de campo. Participé en grupos de profesores, grupos de estudiantes y grupos asociados a padres. A la vez que publicaba los contenidos que me interesaban sobre Justicia Social, observaba las publicaciones de los otros miembros. Esta observación tenía por objetivo detectar los intereses de los otros miembros para orientar mi trabajo como asesor virtual hacia ellos.

Tabla 32. Intereses detectados en grupos cerrados de profesores, estudiantes y apoderados

Interés	Fragmento de cita
Mejora de textos de inglés, donación y reutilización de textos escolares, búsqueda de textos escolares en formato PDF	<p>Hola colegas quisiera saber si uds. Tienen datos de lugares donde puedo donar textos escolares. No son los del Ministerio, son textos escolares en inglés y libros de lectura complementaria.</p> <p>hola buenas tardes colegas.... una consulta, por casualidad alguien tiene lostextos escolares de inglés 2015 en pdf... please.... de antemano muchas gracias.</p> <p>Ojo que se está haciendo la elegibilidad de textos escolares 2017 así que atentos con los coordinadores CRA para que contesten la encuesta y así puedan mejorar la calidad de estos (crítica constructiva)</p> <p>Textos escolares vs planes y programas. 4 capítulo. Hoy estuve en reunión con SEREMI de Arica. Mañana oficializo la queja con una carta q se enviará con el apoyo de esa Seremia a Santiago y debería haber respuesta a fin de mes.</p> <p>Pregunta: cuántos de ustedes han respondido la encuesta sobre la calidad de los textos escolares q aparece anualmente como en Agosto en MINEDUC.CL???</p>
Carrera profesional docente	<p>Holis; colegas alguien a calculado como se verán incrementados los sueldos con la nueva <u>carrera docente</u>; personalmente hice el cálculo y no aumentaba ni en un 10% Será un aumento notable...o es muy tonto lo que estoy diciendo???? 😊 saludos</p>
Contratación, entrevista de trabajo y despido de profesores	<p>buenas tardes una consulta.... ¿se puede despedir a un docente estando con licencia médica ?mi colega tenía contrato indefinido y una licencia de veinte días que comenzó el 11 de diciembre y terminaba el 30 del mismo mes. Le mandarón la carta de aviso de despido a su casa con fecha 23 de diciembre, pero ésta llegó el 29 de diciembre a su hogar... ¿alguien ha pasado por esto?</p> <p>Hola a todos colegas!!! porfa si alguien puede aclararme una duda estaría muy agradecido. Por el momento mi contrato en el cole es hasta febrero, pero me están ofreciendo otra pega (na que ver con pedagogía) con contrato también, mi duda es la siguiente: ¿puedo tener dos contratos simultáneos, sería legal firmar este nuevocontrato? Saludos cordiales y disfruten sus merecidas vacaciones!!</p>

Solicitud de recursos para tramitar renunciaciones	Hola 😊 si alguien puede enviarme por favor un modelo de carta de <u>renuncia</u> voluntaria se los agradecería mucho, porque en internet hay muchas pero no me manejo que el tipo de artículo que tendría que poner y eso. Muchas gracias (xxx@xxx.cl)
Consultas sobre legislación laboral de fuero Maternal, periodo de pre y post natal	Colegas, necesito con urgencia enterarme de qué sucede con el sueldo cuando uno está con <u>licencia pre-y post-natal</u> , me refiero al hecho de que "supuestamente" a nosotros desde el 2do semestre nos suben un poco el sueldo con la cosa de la carrera docente, entonces me asalta la duda, sube también el sueldo a quién esté con licencia?? o se sigue pagando el mismo calculado desde antes? créanme que antes de preguntar acá, busqué por muchas partes, pero no hay información sobre el tema en específico. De antemano muchas gracias por el tiempo de leer y responder. (me olvidaba comentar que trabajo en municipal).
Prueba de Selección Universitaria	Se observan grupos cerrados completos dedicados a la PSU.
Prueba SIMCE	<p>Estimados colegas, alguien tiene el dato para postular a corrector de pruebas SIMCE?</p> <p>¿ Cómo fue la elección de los examinadores Simce?, el que tomó acá, no tenía idea como van sentados. Una vergüenza, y lo pero que uno no puede meterse. Debería haber un filtro y una mejor capacitación.</p> <p>Hola. En mi colegio me estan pidiendo un plan de trabajo en el SIMCE para un cuarto básico en matemática. Soy nueva en esto y la verdad es que no sé como hacerlos trabajar para el simce y que más encima me piden subir el puntaje en 50 puntos. La verdad es que nunca me he visto siendo evaluada por el simce y menos trabajando por el. Si alguien me da herramientas para poder hacer mi proyecto se los agradecería de sobre manera.</p> <p>Estimados, Educat Consultores requiere para asesoría en Chillán docentes de LENGUAJE Y MATEMÁTICA, deseable radicado en la VIII Región, con magíster en currículo y evaluación, doctorado o especialización a fin, y experto(a) en análisis Simce, para realizar: 1.análisis de ensayos tipo SIMCE, 2.devolución a directivos y 3. capacitación a docentes. El servicio es de 30 hrs cronológicas . Valor aprox: 1 millón. Noviembre - diciembre. Sólo aquellos que cumplan con los requisitos, favor enviar C.V a xxx. con copia a xxx Gracias y saludos</p> <p>La mejor de las " suerte" a todos los profes que prepararon Simce .. Hoy se acaba el stress .. Bueno en</p>

	parte ! 😊?
Inclusión y decreto 83	<p>Les tengo una consulta a las educadoras y educadores del grupo, ¿estarán trabajando con el DUA con el decreto 83? ¿o tienen otras modalidades? Yo soy profe de media, así que sería de mucha ayuda si me orientan un poco 😊)</p> <p>MINEDUC POSTERGA ENTRADA DECRETO 83... #Agobiadocente El Ministerio de Educación posterga la entrada en vigencia del Decreto N-83, promulgado en febrero del año 2015 en el marco de la Ley Gral de Educación, el cuál reemplaza al decreto N-170 sobre criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) Incorpora los cambios que trae el Decreto 83 y el enfoque de DUA. Cursos abiertos y cerrados a Colegios.</p> <p>Estimados colegas que les parece a ustedes esto, creen estar preparados para el trabajo con todos y todas. A eso se refiere el decreto 83, mas que vestimenta, uso de aros.</p>
Base de datos de “malos” colegios (DICOM)	<p>Colegas como es eso del Dicom de loscolegios para qué sirve? Y cómo lo encuentro??</p> <p>Alguna referencia del colegio San Luis de Las Condes, leí en el dicom pero me gustaría conocer más experiencias.</p> <p>hagamos renacer el dicom de los colegios malos..colega léalo con atención. [Se adjunta entrada de blog]</p>
Información sobre elecciones, micropolítica y organización de Colegio de Profesores	<p>TRANSPARENCIA EN EL <u>CDP</u>. Esta es la tabla completa de los sueldos honorarios, más bonos de \$800.000, más extras por afps/isapres, más locomoción y los doble sueldos. [...]</p>
Ingreso a la Universidad	Se observan solicitudes de información con respecto a trámites de admisión a universidades y becas.
Dudas sobre normativa y legislación laboral docente	Estimados colegas... tengo una <u>duda</u> ... si me contratan como asistente de aula en un colegio pero tengo título de profesora básica , se respeta el título en relación a las remuneraciones ???
Preguntas sobre salarios y bonos a docentes	<p>Colegas, cuál es el <u>sueldo</u> que se percibe con 30 horas en Chaitén o Futaleufú?</p> <p>Me quedo atenta a sus comentarios. Que tengan un buen día!!</p>
Preguntas y requerimientos de apoyo sobre planificación didácticas	Quien sería tan amable de facilitar un modelo de <u>planificación</u> semanal de educación parvularia.
Visibilización narrativa de	Contarles que fui a una entrevista a un jardín hoy, en Las

malas prácticas en entrevistas de trabajo	Condes, a 30 minutos de la estación de metro más cercana. Me pidieron varios documentos, entre ellos un certificado de residencia, todos mis certificados de grados y títulos. Pregunté porqué pedían profesores de Inglés y no educadoras. Me dijeron que requerían profesionales con un alto dominio del idioma, porque los niños iban luego a colegios bilingües. Que aún no han encontrado el profesional con el nivel de Inglés que se necesita. El horario es de 7.30 a 13.30 excepto un día de la semana, que termina a las 17.30. Son cursos de 22 niños. Están a cargo de una educadora y una profesora de Inglés. Me dijeron además que es obligación usar maquillaje toda la jornada, aros de perla y uniforme, que consiste en zapatos negros y calzas azul marinas más el delantal del jardín. No existen sillas ni escritorios para los docentes, porque deben permanecer de pie toda la jornada. Este trabajo no incluye locomoción ni colación por un sueldo de \$450.000 líquido. Yo no acepté porque me cuesta llegar en transporte público, y si quisiera ir cómoda en metro y colectivo, me gastaría más de cinco lucas diarias. 😞
Denuncias narrativas de discriminación en admisión de estudiantes	Se observa publicación de madre relatando historia de discriminación de hija por discapacidad.
Denuncias de malas prácticas hacia profesionales de la educación	Estimad@s, solo escribo para que se enteren de un colegio que tiene muy malas prácticas y en especial a las mujeres, .Me refiero al colegio X, que ya tiene mala fama entre los profesores, pero aún así siguen con sus prácticas. A mí me demandaron para desaforarme, siendo que aún estoy con post natal, pero ellos con sus mentiras y recursos me ganaron el juicio. Ahora están haciendo lo mismo con mi colega y amiga que está embarazada, y lamentablemente también la desaforaron, solo con el testimonio del empleador. Ella está apelando, pero no sabemos en qué irá a terminar todo esto. Yo ya no puedo hacer nada, pero mi amiga es la que más me preocupa, pues como dije, aún está embarazada. Si piden algún profesor para reemplazarme a mí (Filosofía) o a ella (prof. educ. física) piénsenlo bien, porque de verdad no es nada grato estar ahí
Referencias y opiniones específicas sobre centros educativos	Buenas vacaciones colegas! Alguna información sobre el Liceo Avenida Recoleta??? Tengo entrevista concertada y me gustaría conocer alguna experiencia.
Solicitud de información sobre ofertas de empleo	¿Algún dato de empleo Profesor/a de EGB JORNADA TARDE? Región Metropolitana. Gracias.
Deserción laboral docente	Para ser docente, Profesor en Chile hay que tener CORAZÓN Y MUUUUCHA VOCACIÓN porque aun así muchos buscarán otra alternativa.... [Adjunta enlace a artículo de blog En una década 4 de cada diez profesores nuevos dejaron de ejercer]

Crítica a organizaciones sindicales, Formación en Acción Sindical	Si la CUT apoyara de verdad a los trabajadores, si hubiera apoyado a los trabajadores de Homecenter Sodimac. La CUT hoy es un instrumento de los buitres, o se las quitamos a los partidos tradicionales (los buitres) o se crea otro referente.
Endeudamiento por educación universitaria (CAE)	[Enlace a video sobre Crédito con Aval del Estado]
Humor, Memes, juegos virtuales y relatos tabú, mofa de situaciones de aula	[Fotografía de una bufanda. Profesora solicita que escriban el nombre en la prenda de vestir. Un padre malentendiendo la situación y escribe "bufanda" sobre la bufanda, en lugar del nombre del estudiante.]
Compartir recursos y enlaces de Lecto-escritura y Autismo	[Enlace a libros de lecto escritura y autismo]
Dirección Escolar, consejos para directivos	[Fotografías con características del buen director desde el punto de vista docente]
Polémica, transgresiones de estudiantes en el aula y fuera de ella	[Video sobre pelea callejera de estudiantes]
Imágenes de denuncia social	[Imagen de catapulta con mensaje a trabajo temporal]
Venta de libros y recursos didácticos, venta de formación, venta de planificaciones, venta de manualidades	<p>Colegas y amigas nuevo material Vocales Patrones Categorías Etc...</p> <p>Observen las fotos con precios y medidas Entregas en el metro 🚇 la cisterna y plaza 🌲 san Bernardo y envíos 📦 por tur bus y chilexpress</p> <p>¡Hola amigos! El viernes 27 de Enero de 18.00 a 21.00 hrs., dictaremos un taller de voz para profesores, que entregará la teoría + práctica para un buen y correcto uso de su principal herramienta de trabajo.</p>
Solicitud de ayuda y apoyo legal	<p>Buenas tardes. Nesicito por favor de su asesoramiento. Soy profesora con contrato a plazo fijo de un colegio municipal de las Condes. Por un accidente laboral me encuentro con licencia médica desde el 18 de octubre. Hoy mediante una carta certificada me informan que mi contrato que concluye el próximo 28 de febrero del 2017, por aplicacion de la causal del Art. 72 letra D de la ley N 19.070, Estatuto para profesionales de la educación no se renovará. Dicha carta tiene fecha 16 de enero 2017 y mi próximo control en la ACHS es el 1 de febrero de 2017. Por favor me pueden informar si esto es legal, ya que por lo que he podido recabar, cuando el contrato es a plazo fijo, se le puede poner termino dentro</p>

	<p>de de los tres siguientes días después del término de la licencia médica. Además quisiera preguntar si aún está vigente que a los profesores se les debe informar hasta el 28 de diciembre que no será renovado su contrato, para que pueda buscar otro colegio. Y por último tengo la intuición de que el despido es x la licencia médica. Disculpen mi ignorancia y espero su asesoramiento. Muchas gracias</p>
Preguntas sobre carreras de educación, solicitud de consejos o orientación vocacional	<p>Los molestaré un momento de sus vacaciones: Referencias sobre organizacion/calidad/ etc etc de la. U academia del humanismo C ???</p> <p>Hola buenas tardes, consulta para quien me pueda responder, ¿Que tal la academia h.c para realizar un Mg en Educación ?,o me recomiendan otras... espero sus respuestas 😊</p>
Compartir ideas para el aula	<p>Aprender Inglés con Películas!!! Link: https://www.youtube.com/watch?v=xEB6cZaWao8 Top 12 Imperativos en Inglés en Harry Potter!!!</p>
Solicitud de recomendaciones de libros para el verano	<p>Amigos y amigas necesito que me recomienden algunos libros....quiero lectura de verano....muchas gracias.</p>
Crítica a la implementación de políticas públicas	<p>Las cosas nos preocupan cuando ya están instaladas. En nuestro país en materia educativa, que es lo que nos importa analizar, se construye de arriba a abajo, y en cimientos totalmente deteriorados. Finalmente los protagonistas principales del sistema quedamos replegados a ejecutar sin previas, en base a supuestos, quedando como los principales responsables del funcionamiento poco efectivo que resulta. A dónde fue a parar la visión estratégica me pregunto?? 🤔 La brújula siendo un extraordinario invento está en el baúl de los recuerdos... Los grandes pensadores siguen sumando...!!! 🙌</p>
Compartir avisos de empleo, ofertas laborales	<p>Fundación Educacional requiere 1 docente de lenguaje básica y media y 1 docente ciencias media para uno de sus colegios ubicado en santiago centro. Enviar CV a</p>
Neurociencia, neuropedagogía	<p>A los interesados en las NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN los invito a seguir nuestra página de facebook y formar parte de esta comunidad. Búscanos como Centro de Innovación en NeuroPedagogía Para más información escriban a contacto@cinepchile.cl</p> <p>¡ÚLTIMOS CUPOS! El centro de Innovación en Neuropedagogía CINEP, los invita cordialmente al Próximo Seminario de</p>

	<p>actualización en Educación: Una mirada desde las Neurociencias.</p> <p>El seminario es gratuito y se realizará este Sábado 12 de Noviembre desde las 09:30 hasta las 13.00 hrs. En el auditorio la Universidad Andrés Bello, Sede Bellavista.</p>
Compartir frases o citas célebres de autores	<p>Claudio Naranjo: voz sabia que clama en el desierto: “La educación que tenemos es un fraude”.</p> <p>“La educación es la más obsoleta de nuestras instituciones y la más resistente al cambio”.</p> <p>” Tenemos el mundo que tenemos como resultado de no tener otra educación que la que tenemos”.</p> <p>“Nuestra educación es robotizante, les roba a las personas la oportunidad de una formación humana durante la juventud, al encerrarlas en escuelas que tienen el carácter de prisiones disimuladas, donde se las somete a un lavado de cerebro cuyo verdadero currículo no es el de las materias aparentes que se enseñan, sino el de la obediencia...”.</p>
Acoso y violencia entre estudiantes	Sobre bulling (acoso escolar) [Se adjunta video]
Solicitud de ideas con prácticas de aula	Colegas...quiero pedirles ideas para un taller de periodismo...Atenta a sus reapuestas...Gracias
Solicitud de ayuda para afectados por incendios forestales	<p>Colegas!!! Estamos en espacio urbano de Puente Alto, (ONG SAR Chile) Metro las Mercedes recolectando agua, barras de cereal y bebidas isotónicas, para los voluntarios y rescatista que trabajan intensamente en las zonas de catástrofe. Mañana parte la comitiva a Rancagua, su quiere ayudar los esperamos con gusto.</p> <p>Hola colegas mi nombre es X, docente del Instituto X y vivo en la zona afectada por este mega incendio que ha consumido mi comuna, como también comunas vecinas. Es en una de ellas una alumna, en conjunto con su hermano de 15 años y su sobrino de 14 años perdieron absolutamente todo.</p> <p>Es por ello que quiero apelar a su voluntad, para poder comprar sus útiles escolares,y ropa de colegio (zapatos, camisas, pantalones, etc) ya que no tendrán los medios para comprarlos por que además su padre está con problemas de salud por ende no podrá trabajar para recuperar sus enseres [...]</p>
Solicitud de recursos para planificar	Quien sería tan amable de facilitar un modelo de planificación semanal de educación parvularia.
Consulta y contacto con colegas en funciones similares	<p>Colegas, algún docente que cumpla funciones de orientador en algún colegio vulnerable??? Necesito hacer algunas consultas.</p> <p>Gracias</p>
Textos motivacionales,	Cuando se arrepientan de ser maestros...lean esto.

inspiradores	[Fotografía de carta de agradecimiento de Albert Camus a su profesor]
Compartir recursos de matemática, algoritmo ABN	Cuadrados de decenas, con el algoritmo ABN v1.1. [Se adjunta enlace]
Compartir noticias internacionales sobre educación	[Enlace a noticia sobre opinión de Ministra de Educación asignada por Donald Trump]
Formación de asistente de aula	Curso Asistente de Aula para desempeñarse de 1° a 4° Básico. Clases los Sábados en la Quinta Región. Consultas al correo xxx o al fono xxx. Curso inscrito en el Registro ATE del Ministerio de Educación.
Redifusión de contenidos de otras páginas de Facebook y Blogs	Comparto OrientacionAndujar tdaH TRABAJAMOS LA ATENCION RELACIONANDO ANIMALES CON SUS SOMBRAS [Se adjunta enlace a publicación en web]
Vídeos TDAH	[Enlace a video de comunidad Bioguía sobre TDAH]
Redifusión de contenidos de revista	[GRATIS] "JUEGO MEMORICE COLORES" 🎨📄 Te dejamos las plantillas en Pdf para que imprimas, incluye fichas, plantilla de caja para que las guardes.. Este es solo un adelanto de nuestros recursos para marzo. Nuestros niños necesitan un juego actual gráficamente. 🧩🧩🧩 ¿Te gustaría más recursos? Apóyanos dando "me gusta" en Revista Aula360 nuestro sitio en Facebook. Descarga la aplicación gratis.
Venta de ropa escolar	colegas necesito comprar delantal azul, ya que tendré este año un primero básico, ademas necesito algún dato de librería para comprar timbre y diferentes decoraciones les agradezco..... lindas vacaciones colegas. Queridas colegas vendo delantal talla S de educacion diferencial!!! \$5.000 pesos
Oferta de becas de formación	Atención docentes! Si Ud. trabaja en un establecimiento municipal y está interesado/a en las TIC's, le invitamos a postular a esta beca para realizar un curso sobre e-Learning en Seúl! ¡A su regreso podrá implementar un programa de inglés online en su comuna! Infórmese en [enlace a publicación]
Críticas a Ministerio de Educación sobre admisión a Carrera de Pedagogías	Hoy llegó a mi correo las buenas nuevas, en donde se explica, la felicidad del MINEDUC por el aumento de matriculas en la carrera de Pedagogía aumentada en 28% en comparación al año anterior...un chiste. Ayer presencié una fila de 80 colegas esperando por 7 hrs una entrevista de 8-10min...con la esperanza de una estabilidad laboral. ¿De qué estamos hablando? [Se adjunta captura de pantalla con noticia en web de

	Mineduc]
Venta de Sushi	Amigos y colegas, les presentamos nuestro pequeño emprendimiento. Ayudar con un like y difusión porfavor! Muchas gracias! [Adjunta imagen de Suchi]
Compartir Infografías (Inteligencias Múltiples)	Dejaré esto por acá y me retiraré lentamente... 🌱🍊. [Se comparte infografía visual no incluida en esta tabla]
Mensajes invitando al descanso y desconexión	Con mucho cariño, DESCANSEN Y OLVIDEN EL COLEGIO UN RATITO!! Abrazos miles!!
Consultas sobre condiciones de trabajo particular subvencionados o municipales	Estimad@s colegas una consulta... Entre particular subvencionado y municipal que prefieren y por que? En ambos se paga brp?? Atenta a sus respuestas.
Expresiones de frustración y tristeza	Pucha que cuesta encontrar pega coleguitas... habremos muchos profes que no resulta? Me da un poco de pena igual...
Expresión de agradecimiento al apoyo recibido	Gracias colegas por el apoyo hoy ya encontré trabajo ...GRACIAS TOTALES!!
Tareas escolares, movimiento La Tarea es Sin Tareas	Grupo abierto en Facebook.
Solicitudes de participación en investigación y solicitudes de colaboración en tesis	Hace un tiempo les pedí ayuda para una investigación que estaba realizando sobre calidad de vida laboral. Bueno, ahora les escribo para compartirles el paper que publiqué sobre aquella investigación. Gracias a tod@s quienes colaboraron! Ahora estoy en otra investigación referida a discriminación laboral, si alguien desea colaborar contestando el cuestionario, me deja su email y le envío link a la encuesta. Muchas gracias!
Recursos de información sobre nueva normativa	[Fotografía de distribución de horas lectivas y no lectivas]
Solicitud de clases particulares	Hola.. Algún dato de Profe de Matemática (Derivadas) para hacer una clase de 1 hora para mañana?... Por favor
Solicitud de información sobre denuncias Superintendencia de Educación	Colegas, qué tan discreto es hacer una denuncia en la superintendencia. Nos enviaron un correo a todos los docentes de mi colegio, dando aviso que en marzo nos encontraremos con nuevo horario, es decir, el 70/30 no será respetado. Al contrario, nos sumaran más horas en aula.
Oferta de Formación en Yoga Tibetano	☯ Tu mejor inicio de Año 2017 ☯ Comienzo Sábado 28 Enero.- Participa de los Cursos de Formación: ☯ Instructorado Yoga Tibetano y Meditación.-

Solicitud de consejo sobre actividades educativas en verano	Buen día! Quisiera que me aconsejaran actividades educativas para realizar durante las vacaciones en la región Metropolitana, ya sea que tengan datos de buenos precios o muy interesantes en su subjetivo parecer. Por ejemplo, en el MIM la entrada para docentes no supera los 2.000 pesos (creo que 1.300.- pesos) Espero me puedan ayudar. Saludos
Crítica al papel de la iglesia en la educación	He aquí el papel de la religión en la historia de Chile; y las escuelas han sido y son -gracias a "asignaturas" como "Religión"- la pura reproducción y mantenimiento ideológico de ese papel. Formar y adiestrar borreguitos con los ojos clavados en trasmundos inexistentes... [Se adjunta imagen de sacerdote y estudiantes]

Nota. Se mantienen las publicaciones de usuarios en forma literal, incluyendo signos de puntuación y ortografía originales. Se conservan también símbolos gráficos como emojis.

Fuente: Elaboración propia.

En los grupos de profesores, el principal interés de los participantes parece ser la búsqueda de empleo y ofertas laborales. Este interés está manifestado explícitamente en el nombre de varios grupos de profesores. En su origen eran grupos para compartir ofertas laborales de docentes, aunque en la actualidad las interacciones tienen fines bastante más amplios, como los descritos en la tabla 31.

Algunos de estos intereses parecen ser más simples de relacionar con planteamientos de Justicia Social. Por ejemplo, al observar el interés de los participantes por compartir frases o citas célebres pensé que podría usar esta práctica con frases y citas célebres e inspiradoras de actores por la Justicia Social.

A partir de publicaciones donde se compartían objetos digitales, se solicitaba ayuda y se inician discusiones y también prácticas de apoyo entre pares, a través de comentarios y réplicas. Las interacciones suelen ser muy amenas y leídas por los creadores de la publicación ya que son notificados por Facebook en su móvil o ordenador cuando reciben un comentario o respuesta a comentario. Esta fluidez en las notificaciones convierte el grupo de Facebook en una excelente herramienta para el asesoramiento entre pares.

Esta constatación me motivó a crear un grupo específico de Justicia Social para los interesados. El grupo fue nombrado como Escuelas para La Justicia Social y fue otra herramienta que facilitó el encuentro y participación de actores interesados en esta perspectiva de mejora. Con fecha del 1 de abril, el grupo

abierto cuenta con más de 100 miembros.

6.4.4. Co-creando un recurso para la participación en el aula y el desarrollo del pensamiento crítico

Propuse a Carla, Profesora de Castellano que participó en la fase de entrevistas, compartir un recurso didáctico que fomentara la participación y el pensamiento crítico.

Carla y yo teníamos conectados nuestros perfiles en Facebook. A raíz de la lectura de un artículo en inglés sobre el Método Socrático aplicado al aula de literatura que compartí en mi perfil personal, ella comentó bajo la publicación que había aplicado el método tiempo atrás, y que había publicado la experiencia en una conocida web de recursos para la educación en Chile. No conocía esta faceta de la participante y por su comentario me pareció que el tema le interesaba. Observando su Facebook noté que tenía también un blog sobre recursos didácticos de Castellano y Comunicación.

Esta acción me motivó a solicitarle por mensaje interno si querría escribir una entrada en conjunto para compartir esta experiencia y motivar a otros a llevarlo a la práctica. Desde mi punto de vista, este método desarrolla el principio de participación en las decisiones sobre el propio aprendizaje y conecta con mi interés personal y una de las áreas de la propuesta de Justicia Social que promueve una mayor participación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Ella aceptó.

El desafío era coordinar esta co-creación en el entorno virtual. Para coordinar la publicación empleamos comunicación vía chat de Facebook y mail. Comparto algunos extractos de las comunicaciones de coordinación del chat de Facebook:

Miguel: Hola Carla. Creé el documento en blanco. En este enlace se puede editar [enlace a documento] Iré subiendo algunas cosas. Si quieres puedes reciclar algunos párrafos de la entrada de WEB X que está muy bien. Como tú quieras. Un abrazo.

Carla: Hola, ya voy escribiendo. Ha sido bello volver a recordar esta metodología. A veces pienso que debí haber hecho mi tesis con ella jajaja. Abrazos.

Miguel: Oh pues nunca es tarde para cambiar. Mañana le daré una

mirada.

Comenzamos la redacción de un texto empleando las herramientas de Google Docs. El texto lo escribimos juntos. Me encargué de crear el documento en blanco. El objetivo era presentar brevemente los fundamentos del Método Socrático aplicado a la lectura en el aula de Castellano. La coordinación fue bastante orgánica. En mi opinión la colaboración fluyó motivada por una sintonía de intereses y similitudes biográficas. El interés era compartir esta metodología participativa. Las similitudes biográficas eran que ambos compartíamos nacionalidad chilena, teníamos formación de grado como profesores de castellano y comunicación, teníamos experiencia como docentes de secundaria y realizábamos doctorados en el extranjero.

Carla propone compartir una carpeta con recursos que ella utilizaba para poner en práctica esta metodología en el aula. Esta carpeta contiene documentos de texto en formato Word con pautas de observación, guías con preguntas para la discusión que ella realizaba en su antiguo trabajo. Esta acción desencadena un desafío técnico. Carla deseaba compartir estos recursos, pero no conocía la forma de hacer esta carpeta pública desde Google Docs. Este es el diálogo por chat de Facebook en el que resolvimos el asunto:

Carla: Listo mi parte, si encuentras que hay algo que modificar me lo dices. También cree una carpeta, cuántos recuerdos...

Espero que esa carpeta se pueda subir, lo único malo es que cada vez que alguien quiera usar un documento tendrá que solicitarlo...

Miguel: Súper. Revisé la carpeta. Para que los demás puedan verla hay una opción que se llama compartir con todo el que tenga el enlace. Y luego debes modificar los permisos a solo lectura

Carla: ahh algo nuevo para aprender hoy. y ¿dónde encuentro eso?

Miguel: Primero entra a la carpeta. Arriba dice "seminario socrático". Al hacer clic allí aparece un menú. Una de las opciones dice obtener enlace para compartir debes activarla y luego copiar ese enlace al texto.

Carla: vale.

En cuanto a la escritura, yo asumí la redacción de una introducción más teórica y ella se encargó de relatar la experiencia de aula, formular consejos prácticos sobre la implementación y recogió opiniones de los estudiantes. Finalmente una vez revisado el texto, de subir la publicación en la web de la Comunidad y posterior

difusión en las redes sociales y grupos cerrados.

La publicación obtuvo reacciones y comentarios positivos y acogedores. Por ejemplo, una lectora comenta en el blog de la Comunidad: “Perfecto. La verdad siempre había pensado en algo así pero el miedo a la indisciplina y la falta de experiencia previa me alejaba de la idea. Gracias. Muy útil” (Comentario por Lectora en Web <http://escuelasparalajusticiasocial.net>).

Otra lectora, conocida por mí porque fuimos compañeros de clase en la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación, y que probablemente llegó a esta publicación a través de la re-difusión desde mi perfil personal de Facebook, escribió también en el sitio web:

¡Hola, Carla y Miguel! Les cuento mi experiencia: una amiga trabaja en un colegio particular en el que se utiliza esta metodología desde los primeros años de escolaridad. Me prestó un artículo del año 2003 sobre el tema, me animó a probarlo con mis estudiantes en el colegio municipal donde trabajo y el proceso ha sido muy interesante. Ya hemos hecho cinco aulas socráticas y estamos encantados. Se preparan para las experiencias y cada vez el diálogo es más fluido y rico. Voy a poner en práctica el consejo de utilizar dos círculos y dar roles a quienes están en el círculo exterior, me hace mucho sentido para aquellos estudiantes que no realizaron el trabajo previo. Todavía me siento insegura al momento de pensar las preguntas, supongo que es porque rara vez en la formación de pregrado estuvimos ante estas oportunidades de aprendizaje. Espero poco a poco ir mejorando. ¡Muy buen artículo! Un gusto leerlo, Miguel. (Comentario en Web escuelasparalajusticiasocial.net)

Al mirar el proceso de este caso observo varios elementos interesantes que permitieron que se cumpliera el objetivo de co-creación de un objeto digital. En primer lugar, las similitudes biográficas descritas entre los participantes facilitan la colaboración y los intereses compartidos. Por otra parte, la participación presencial de Carla en esta investigación en la fase de entrevistas permitió generar un vínculo y que hallamos descubierto que teníamos intereses similares. Desde mi punto de vista este encuentro presencial previo facilitó la colaboración virtual posterior que en todo momento se llevó a cabo a través de herramientas digitales.

En este caso hubo un tránsito del encuentro inicial presencial y una posterior colaboración virtual. Diferente a otros casos en donde el encuentro inicial fue en

el entorno virtual para luego generar interacciones presenciales.

6.4.5. Transitando desde el entorno virtual al entorno físico

El trabajo de campo también intentó explorar la transición desde el espacio virtual al espacio físico. ¿Cómo transitar hacia encuentros y participación presencial? A continuación relato algunos sucesos y aspectos claves para esta transición de la interacción virtual al mundo físico-analógico.

El 16 de noviembre se realizó una publicación desde la cuenta de la Comunidad haciendo un llamado a organizar instancias de diálogos sobre educación y Justicia Social en Chile. La publicación contenía el siguiente mensaje:

Estimadxs un miembro de la Comunidad, Miguel X [Enlace a perfil de Facebook], profesor de Castellano y Comunicación, Máster en Calidad y Mejora de La Educación y estudiante de doctorado, estará en Chile entre el 21 de noviembre de 2016 y el 28 de enero de 2017. Ofrece voluntaria y gratuitamente generar instancias de diálogos presenciales de co-aprendizaje sobre Justicia Social situada en la educación entre quienes estén interesadxs. (Fragmento de la Publicación del 16 de Noviembre de 2016, en página de Facebook Escuelas para La Justicia Social)

Esta publicación fue respondida por algunas participantes de la comunidad. Esto permitió la organización de un evento en Viña del Mar, titulado coloquio sobre Inclusión y Justicia Social. Colaboraron en la organización del evento una doctora que se desempeñaba en una institución en Viña del Mar. Ella gestionó el aula y realizó difusión local. Colaboró también una especialista en Inclusión en educación, directora de un centro educativo, que actuó como ponente.

Uno de los elementos claves desde mi punto de vista fue contar con contactos o aliados locales, que facilitaron el acceso a instalaciones y contribuyeron con difusión en sus redes locales. Y otro elemento fue relacionar mi interés de promover diálogos de Justicia Social con los intereses de inclusión de la interlocutora.

En este evento participaron 10 personas, incluyéndome a mí. Por mi parte hablé de Justicia Social desde la filosofía política, de las propuestas de Nancy Fraser e Iris Marion Young. La interlocutora habló del Proyecto de Inclusión en un centro

educativo de Viña del Mar, que busca conformarse como una organización inclusiva para estudiantes con Autismo y estudiantes sin este desarrollo. Fue una instancia en donde comprendí las posibilidades de un proyecto mutuamente enriquecedor entre las perspectiva de Justicia Social y la perspectiva de la inclusión. Posterior al evento fui invitado a compartir más sobre la perspectiva de Justicia Social en el centro educativo en Viña del Mar.

Esta invitación no pudo concretarse, pero el intercambio de cuentas virtuales en Facebook y Twitter me permitió conocer más sobre la labor que la directora realiza en su centro. Durante el mes de enero, a raíz de una publicación de la directora, pude participar y apoyar virtualmente una campaña recolección de fondos orientada a captar socios y fondos para el proyecto. Di apoyo a esta campaña publicando una entrada desde la página de Facebook de la Comunidad Escuelas para La Justicia Social. También se hizo re-difusión en grupos cerrados de profesores. Actualmente tengo expectativas de seguir colaborando y apoyando este proyecto.

Desde mi punto de vista, este caso demostró que es posible realizar un trayecto desde el espacio virtual hacia encuentros presenciales sobre Justicia Social y Educación y otras perspectivas afines como la Inclusión con la ayuda de actores locales comprometidos. El entorno virtual me permitió comunicar la intención de generar este diálogo, facilitó encontrar a los interesados, permitió difundir fotografías y las principales ideas dialogadas, y mantener un vínculo de apoyo y colaboración posterior al encuentro presencial.

6.4.6. ¿Somos comunidad?

En este apartado describo y reflexiono sobre algunos indicios de que hemos logrado formar una comunidad en torno a una idea de Justicia Social y educación. La comunidad comenzó a tomar forma luego de un año de implementación. Iniciamos una campaña para captar voluntarias y voluntarios y definimos algunas áreas claves. La campaña tuvo buena acogida y ahora un grupo de aproximadamente de diez voluntarias y voluntarios virtuales se comunica fluidamente mediante un grupo interno de Facebook. Compartimos enlaces,

coordinamos campañas y dialogamos virtualmente. Las propuestas son luego publicadas desde las cuentas de la Comunidad en Twitter y Facebook.

Otro de estos indicios es que contamos con un hogar en donde podemos compartir y reunirnos en torno a un sentido común. Este hogar es virtual y permite la comunicación en ambas direcciones hacia dentro y hacia fuera. Una parte de este hogar es abierto y transparente, como una casa de vidrio, en donde todo lo que se habla queda registrado y puede ser accedido. Por otra parte están los espacios íntimos, en donde un pequeño grupo, grupo motor de implicados, toma decisiones, comparte conocimiento y experiencias. Uno de estos espacios íntimos bastante activo, que acoge al grupo motor, ha sido un grupo de chat de Facebook en donde 10 miembros interactuamos. Este grupo se ha creado al final de la fase de implementación luego de un año del inicio del proceso de creación.

También hay otro espacio íntimo, pero funciona más como canal de transmisión de información que lugar de interacción: el email. Cada vez que un miembro publica en la web se envía en forma automatizada un email con el contenido de la entrada. En este sistema participan quienes se han registrado en la web. Al día 3 de abril de 2017 hay 45 miembros registrados que participan en este canal de transmisión. Solo ha habido interacciones unidireccionales por este medio, es decir, desde la web hacia los usuarios. Algunos de estos miembros han publicado contenidos por iniciativa propia mediante el blog.

6.4.7. ¿Somos DIY/HTM y de cultura libre?

Desde mi punto de vista diría que aún no hemos logrado instalar una plena cultura DIY/HTM en los espacios de la comunidad. En mi papel de asesor sí he generado contenidos siguiendo por ejemplo, la práctica del *How to* o *Cómo hacerlo*. En una publicación titulada *Una propuesta para seguir y gestionar el PACI con herramientas de Google*, vista por 923 personas en su primera puesta en escena, demuestra que hay un nicho de interés de lectura por este tipo de publicaciones, orientada a los profesionales de la educación. El interés por crearlas es menor, tal vez por falta de tiempo en los profesionales.

También percibo poco interés por crear reflexión sobre cuestiones de Justicia

Social y educación. Aún es escaso. Sería interesante indagar este silencio y desinterés. ¿Será por falta de tiempo de los profesionales? ¿Porque las demandas urgentes de la profesión impuestas desde la organización escolar terminan asfixiando otras prácticas? ¿O hay otros modos de crear y compartir soluciones que ya no utilizan herramientas web? ¿O los participantes prefieren usar sus sistemas de publicación personales que un sistema en comunidad? ¿O simplemente no hay interés en la idea de Justicia Social y educación?

En este sentido, cuando el asesor ha mediado e impulsado la creación, sí se ha logrado co-crear contenido en estilo DIY. En este caso se ha asumido la función de organizar la iniciativa, recoger las ideas y crear la publicación. Los participantes han aportado las ideas en distintos espacios virtuales, principalmente en grupos cerrados de Facebook en forma fragmentaria. El asesor las recolecta y las une para crear una propuesta organizada y más permanente que en las redes sociales.

Así ha sido el proceso, por ejemplo, en una campaña de co-creación titulada “Películas y documentales para introducir la Justicia Social en el aula”, en la que participaron 11 personas, y fue vista en redes sociales por más de 8.400 usuarios una vez creada.

Todas las creaciones han sido dispuestas de manera libre en la plataforma web. Y quienes han colaborado creando contenidos, 5 usuarios además del asesor, más los participantes en los procesos de colaboración, no se han expresado en contra respecto a esta cuestión. La cultura libre ha permitido que otros sitios web con los cuales no tenemos relación se hagan eco de algunas publicaciones que hemos co-construido. Por ejemplo una web chilena denominada Eduglobal, que ofrece servicios educativos y cuenta con una web, ha republicado un artículo del blog. Puede observarse este contenido en la imagen 19. Esta influencia no sería posible, legalmente, sin una licencia de conocimiento libre como la que empleamos en la Comunidad. Consideramos que este tipo de licenciamiento potencia y acelera el avance del conocimiento ya que elimina trabas económicas y burocráticas, como solicitar autorizaciones, para la difusión de las ideas.

Imagen 19. Contenido co-creado en redes sociales republicado en otra web en Chile



Fuente: Captura de pantalla de web Eduglobal.cl

6.5. Indagándome como asesor

En este apartado reflexiono sobre las actividades realizadas en la experiencia de implementación virtual del asesoramiento para la Justicia Social.

Creo que cumplí varias funciones como miembro y participante de la Comunidad Virtual. Por una parte, asumí el rol de *dinamizador*. En este rol de dinamizador me planteo como objetivo generar contenidos y compartir enlaces e ideas hacia recursos que contenían planteamientos de Justicia Social. En este sentido, usé mis competencias en el ámbito virtual para tender puentes en forma consciente entre el concepto de Justicia Social y los actores. Creo que fui (soy) un educador sin aula y sin institución, dentro de una organización débilmente articulada y de límites difusos. Cree contenido para foros, blogs, preguntas y respuestas que incluso pueden ayudar al aprendizaje de otros mientras duermo o escribo estas líneas. Compartí noticias y puse investigaciones críticas en escena. También cree un

curso en Moodle en formato social y no directivo titulado *El centro educativo para La Justicia Social*, que fue visitado pero que no recibió interacciones explícitas.

También en algunos casos asumí un rol de asesor. Usé el entorno virtual en Facebook y Twitter, más las herramientas web para dar apoyo y ayudar a otros usuarios que hacían preguntas. Participé en grupos cerrados de profesionales de la educación y contestaba a sus preguntas. Muchos agradecían la ayuda prestada. Intentaba responder con fundamentos, enlazando, por ejemplo, a las leyes cuando era necesario. También ajunté enlaces a investigaciones y a publicaciones de la web de la comunidad que había escrito con esta intención.

También fue necesario ejercer labores de administrador y autoformarme en el proceso, en función de los problemas o ideas que era necesario implementar. Como administrador aprendí a usar el Sistema de Gestión de Contenidos Wordpress (CMS), a gestionar la seguridad de la Web. Me ha facilitado sobremanera el trabajo que el CMS utilizado, Wordpress, tenga una comunidad abierta que ofrece soporte en foros o también desde blogs personales de otros usuarios. No hubiese sido posible sumergirme en un proceso de autoaprendizaje sin el aporte de artículos o entradas de blogs publicados por personas que no conozco que me ayudaron sin saberlo a encontrar plugins e instalar funciones a CMS de la comunidad.

6.5.1. Todos somos asesores

Durante el último periodo de observación en redes sociales, entre enero y febrero de 2017, comencé a reflexionar y construir aquello que propondré como asesoramiento para la Justicia Social. Reúno y releo las notas en el diario de campo, escribo nuevas reflexiones, hago bosquejos en papel y contemplo a diario los grupos de cerrados de Facebook en los que he participado.

Observo muchos colegas profesores ayudando a otros colegas. Se formulan preguntas a diario y son respondidas en forma espontánea por sus pares. Al ver esta permanente interacción de apoyo entre profesionales me atrevo a formular que ellos están realizando un asesoramiento entre pares en un entorno virtual. Un

asesoramiento que ha emergido en forma espontánea. Mirando esta práctica observo que se realiza en función de los intereses del que pregunta, sin ninguna estructura institucional, recibiendo como retribución un reconocimiento silencioso y visual a través de reacciones de Facebook y algún reconocimiento patente a través de mensajes de agradecimiento explícitos. En los grupos cerrados de profesores todos somos asesores si tenemos la respuesta que se nos pide.

Podría decirse que hay una estructura orgánica. El que pide ayuda sabe que puede recibirla y los que estamos allí sabemos que podemos darla, pues tenemos una experiencia y formación profesional más o menos común.

Si comparo mi participación con esta participación espontánea, las diferencias parecen estar en que yo realizo una tarea de asesoramiento consciente, asumo una visión de Justicia Social, llevo una rutina de observación y participación motivada por una tesis doctoral y algunos ideales de cambio. El conocimiento fluye entre todos, en forma grupal, y podría decirse que somos muy eficaces porque la mayoría de las preguntas son atendidas. En este sentido, me atrevo a postular que el asesoramiento para la Justicia Social es un asesoramiento colectivo y orgánico, promovido por un grupo de personas para redistribuir el conocimiento y empoderar a los pares.

También he observado otros como yo, vinculados a instituciones académicas o páginas web sobre educación que han venido al grupo de Facebook a hablar de los eventos, contenidos o publicaciones en las que participan. “Hemos venido a hablar de nuestros libros y somos legiones” parecemos decir a coro. Invitaciones a eventos sobre educación inclusiva, por ejemplo, o publicaciones regulares de enlaces hacia una misma web por un mismo usuario hacen esta práctica evidente.

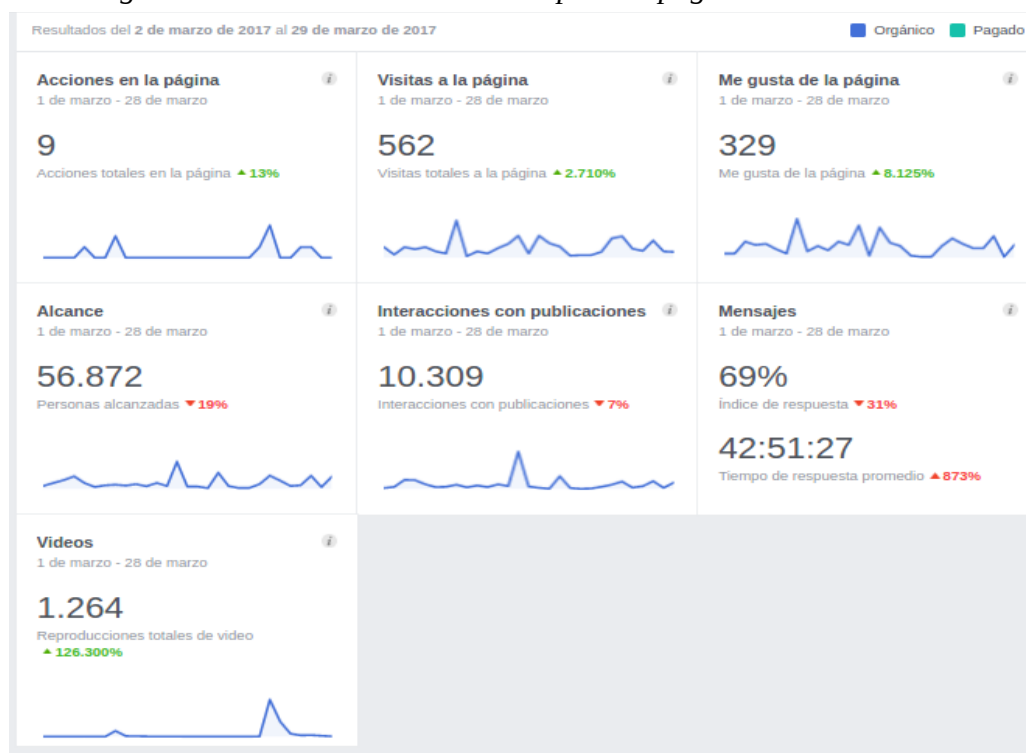
Puede ser un arma de doble filo usar estos grupos como recipientes a llenar sin participar en las dinámicas sociales en ellos. Desde mi punto de vista, se logra una participación más simétrica y dialógica cuando estamos allí dispuestos a abandonar nuestros intereses aunque sea por un momento y oír los problemas de los otros y ayudarles. Poner al servicio de los actores lo que sabemos y las herramientas que hemos creado. Sin abandonar, por supuesto, una mirada crítica desde un marco de Justicia Social.

6.5.2. Evaluando mi desempeño

Me pregunto si aquellos con los que he interactuado se sentirán apoyados o, por el contrario, percibirán mis acciones como una intromisión no solicitada. Relato y reflexiono sobre las interacciones de retroalimentación que he recibido.

En el entorno virtual observo cuatro caminos para evaluar el desempeño como asesor. Por una parte, la retroalimentación espontánea a través de comentarios. Un segundo camino, puede ser analizar las estadísticas generadas por los servicios de red social. Un tercero la creación intencionada de encuestas o entrevistas en línea. Y un cuarto solicitar a un externo que emita un juicio sobre el quehacer y producción virtual. En esta sección utilizo los dos primeros.

Imagen 20. Estadísticas de Facebook para la página de la Comunidad



Fuente: Captura de pantalla. Estadísticas del Periodo del 12 al 20 de marzo de 2017

Con respecto a las estadísticas, ya en las secciones anteriores adelanté algunos usos posibles. Éstas aportan datos sobre el alcance de lo publicado, es decir, las personas que ven el contenido en su pantalla y las interacciones de los actores con la aplicación. Las estadísticas permiten al asesor autoevaluar su desempeño en base a datos externos que muestran cómo está siendo recibida las publicaciones

desde las cuentas de la comunidad. Por ejemplo, la imagen 20 muestra una captura de pantalla de las estadísticas para el periodo comprendido entre el 2 y el 29 de marzo de 2017.

He optado también por recopilar la retroalimentación espontánea, no solicitada, que han expresado algunos participantes del espacio virtual. Por ejemplo, luego de la puesta en escena de un artículo sobre educación mapuche y educación escolar, una participante que pertenece a este pueblo expresa:

Muy buenos artículos, me gustó mucho repasarlos e informarme, buen trabajo. (Participante, en grupo abierto de Facebook)

El comentario de la participante me parece una valoración positiva del rol de curación. En otro grupo, de profesionales de la educación, compartí un objeto digital que aportaba información sobre un documento llamado Plan de Acción Curricular Individual. Este objeto digital, creado por mí luego de detectar muchas solicitudes sobre el tema en grupos cerrados, proponía una forma de gestionar estos documentos usando herramientas de Google Docs. Además se facilitaba un formato de este documento. En este grupo las participantes compartieron 175 veces la publicación y se escribieron 22 comentarios. Dos de estos comentarios expresaban agradecimiento en un laconismo habitual en redes sociales:

Que buena. GRACIAS (Participante, en grupo cerrado en Facebook).

Muchas gracias por compartir (Participante, en grupo cerrado en Facebook).

Ambos caminos permiten recoger datos del desempeño del papel del asesoramiento en el entorno virtual. Un micro modelo de autoevaluación del desempeño del asesoramiento comprenden, entonces, el análisis de estadísticas virtuales y también comentarios espontáneos. También se pueden incorporar herramientas más tradicionales como la encuesta una evaluación externa a través de observación virtual.

6.5.3. ¿Y el centro educativo?

Como asesor, tenía la expectativa de obtener evidencias de que mi quehacer y trabajo con los actores en el entorno virtual llega al centro educativo y al aula y

genera acciones de mejora en la organización. No he recogido estas evidencias.

Las evidencias virtuales apuntan a que sí es posible co-crear comunidad, interactuar con los protagonistas de los centros educativos, dialogar sobre Justicia Social, apoyar sus intereses en el espacio virtual y co-crear objetos digitales. ¿Pero es suficiente para transformar la educación formal? ¿Puede la organización escolar ahogar las buenas intenciones expresadas virtualmente de los actores con los que hemos trabajado? ¿Se puede prescindir de un acompañamiento presencial? El diseño de esta investigación no me permite dar una respuesta.

6.5.4. Ventajas de la virtualidad del entorno

Creo que la virtualidad del entorno de colaboración permite escapar al control de las instituciones oficiales en materia de educación, reducir la dependencia de financiación y conectar con los actores en los centros. Nos aporta herramientas de bajo costo para proponer temas de Justicia Social.

Facebook ofrece más herramientas y espacios que Twitter para una práctica del asesoramiento virtual. El chat, los grupos abiertos o cerrados, la grupos de profesionales ya formados, la posibilidad de crear vídeos en vivo, subir imágenes permiten interacciones fluidas con los participantes.

Pero también la red social construye sus jerarquías e impone sus intereses mediante su estructura. Las ideas de Justicia Social que promovemos compiten por un espacio en la *iconósfera* de mensajes en la red social. Sabemos que si puedes pagar tus contenidos son dirigidos por Facebook hacia la audiencia que buscas. En consecuencia, los que tienen dinero y recursos siempre tendrán ventaja frente a los que optan por una difusión orgánica. Todavía cierto nivel de organización puede hacer que las publicaciones de la comunidad sean influyentes. Pero Facebook puede modificar a su antojo el algoritmo misterioso que decide lo que es relevante y lo que es secundario. En Facebook, el poder es limitado.

Tener una web para crear contenidos es un apoyo indispensable y también un espacio en donde reunirse. Permite organizar las publicaciones, organizar listas de correos para llegar directamente a los interesados. Permite crear objetos digitales y mantenerlos organizados para traerlos al proceso de asesoramiento mediante

enlaces cuando sea necesario.

En síntesis, Escuelas para La Justicia Social es una comunidad virtual multiespacio. La nuestra utiliza Facebook, Twitter, una web de Wordpress y Moodle. Esto nos da muchas posibilidades de encontrar interesados, de interactuar. Una gran herramienta para construir propuestas desde una mirada de Justicia Social.

Capítulo 7. Asesoramiento para la Justicia Social

En este capítulo se presenta la teoría sustantiva del asesoramiento para la Justicia Social basada en nuestra interpretación de los planteamientos de los actores y las experiencias de práctica en el espacio virtual. A nuestro modo de ver aquello que hemos denominado asesoramiento para la Justicia Social es una práctica en proceso de construcción.

El análisis e interpretación de la visión de los actores y la práctica en el espacio virtual nos dio la oportunidad de repensar el modelo teórico inicial, construido a partir de las propuestas académicas. Repensarlo significó poner nuestros intereses de Justicia Social al margen para oír los intereses de un grupo de participantes voluntarios.

La propuesta teórica inicial, expresada en el marco teórico de este documento, definía el asesoramiento para la Justicia Social como una relación de ayuda y apoyo en **igualdad de estatus y reconocimiento recíproco** entre profesionales y otros actores. Asumía como marco inicial para repensar y evaluar la práctica educativa una concepción de Justicia Social multidimensional basada en las categorías de distribución de recursos y servicios, reconocimiento identitario y cultural y participación en el toma de decisiones del centro educativo y aprendizaje en las que se vea afectado.

Proponía como objetivos a priori **visibilizar las injusticias sociales, desarrollar la empatía, el pensamiento crítico y la conciencia crítica, empoderar a los que carecen de poder y formar para el activismo social desde el centro educativo.**

Asumía como espacio para el cambio el centro educativo y la comunidad local. Y defendía iniciar el proceso desde los intereses de cambio de los actores del centro educativo. En este marco, el rol del asesor se definía como el de intelectual crítico que busca implicar en la mejora sin generar dependencias. Su rol esperado podía describirse como agente empoderador de los que carecen de poder en la organización.

En este contexto, el asesor promueve relaciones simétricas entre los participantes, en donde se respete la igualdad de estatus y el reconocimiento recíproco. Pone sus saberes, capacidad de investigación y resolución de problemas al servicio de la comunidad educativa, aporta construyendo entornos de colaboración que catalicen la mejora y que animen a los actores a crear soluciones a los problemas que ellos perciben. Se proponía como entorno de colaboración el espacio virtual y, en específico, acompañar y ayudar desde una comunidad virtual.

A esta propuesta teórica inicial incorporamos los aportes de los actores y las reflexiones sobre las experiencias de implementación realizadas en el trabajo de campo.

7.1. Aportes de las participantes al modelo de práctica

Las y los participantes en esta investigación han contribuido a identificar un grupo de situaciones injustas que desde su percepción permiten situar el modelo teórico sobre algunos problemas contingentes de la práctica educativa en Chile. A partir del análisis de los relatos de estas situaciones, el asesoramiento para la Justicia Social en los centros educativos habría de ofrecer ayuda y apoyo a varios actores: docentes, estudiantes, directivos y apoderados. Esto marca una diferencia con respecto a otros modelos de asesoramiento centrados en los profesionales de la educación, generalmente en docentes y directivos. En este sentido el modelo puede ayudar y apoyar los intereses y problemas de estudiantes y familias, sobre todo cuando los profesionales de la educación pueden estar involucrados como actores causantes del problema. Hablaríamos entonces de un *asesoramiento multiactor*, basado en los problemas emergentes, un asesoramiento externo y virtual que presta servicios de apoyo y ayuda a todos los involucrados en la

organización del centro.

7.1.1. Los problemas identificados por los actores

¿Qué problemas habría que apoyar? ¿Todos los actores tienen los mismos problemas? En cuanto a los docentes, el asesoramiento tendría que ofrecer estrategias y herramientas para cambiar prácticas legalizadas y otras culturales de autoritarismo directivo, vulneración de derechos laborales, no reconocimiento profesional, culpabilización no fundamentada del profesorado, eliminación de la disidencia crítica, nepotismo organizacional, desempoderamiento docente, discriminación de estudiantes de desarrollo diverso y otros problemas descritos en la sección respectiva.

Al tratar con estudiantes, habría de apoyar y ayudar en situaciones a problemas de calificaciones, disconformidad con la distribución del personal docente a los distintos grupos, en la creación de espacios y estrategias para oír su voz y organizar una toma de decisiones que los considere como interlocutores legítimos en el aula y en el centro. También requieren apoyo para enfrentar las sanciones arbitrarias que imponen las organizaciones educativas con altas consecuencias en su trayectoria de vida.

Los apoderados entrevistados no han expuesto relatos asociados directamente a su persona. Parecen dar prioridad a los problemas de sus hijos o familiares en edad de escolarización. Por ejemplo, una apoderada mapuche menciona situaciones de discriminación por parte de docentes hacia este grupo. Desde el asesoramiento para la Justicia Social se podrían aportar caminos de solución, mediación y restauración orientados a problemas por conflicto intercultural. El asesoramiento para la Justicia Social podría aquí mediar en la comunicación entre el centro educativo y las familias.

En cuanto a los directivos, un entrevistado alude a temas de políticas públicas cambiantes, a la importación de ideas decontextualizadas. En esta materia sugiere recibir apoyo para organizar la creatividad local de soluciones. Apunta también como problema la falta de tiempo y la colonización del tiempo libre del profesorado y podría en esta materia prestarse apoyo para la organización política

de estas demandas de mejora, que requieren para su modificación labores legislativas. Otra directiva, en contexto rural, menciona situaciones relacionadas con la implementación de un proyecto intercultural.

Los planteamientos de los actores han dotado de contenido y han situado en contexto una propuesta abstracta construida principalmente desde una visión emergida desde la cultura norteamericana de la Justicia Social.

7.1.2. La visión de escuela justa de los actores

También los actores han aportado su visión de una escuela justa. En esta visión hemos recogido algunos principios de Justicia Social y las ideas referidas a las relaciones entre los miembros y aspectos organizacionales: la organización administrativa y pedagógica, el currículo, proyecto educativo e ideas para aportar más Justicia Social a la sociedad.

En relación a la organización administrativa y pedagógica, sugieren considerar a todos los actores, especialmente a profesores y estudiantes, en la toma de decisiones. Interpretamos esto como un llamado a repensar el gobierno de la organización y transformar la toma de decisiones, que privilegia la perspectiva e intereses de los equipo directivos.

Abogan por una conformación de la escuela que no agobia ni estresa ni coloniza el espacio familiar. Interpretamos esto como el deseo de una escuela que no genere emociones tóxicas. Plantean el reconocimiento salarial del docente y mayor apoyo académico para los estudiantes. Se propone que el sentido de la organización sea el aprendizaje y dejar de lado el control burocrático.

Plantean que el centro educativo justo también considera, además del aprendizaje, las cuestiones de salario, contratación y jornada laboral. Es decir el frontis y el patio trasero de la organización. Proponen dar mayor influencia en la toma de decisiones al Consejo de Profesores y construir proyectos educativos flexibles e integrales. Esta organización debería considerar principios relacionales como la coherencia ética y la transparencia.

La escuela justa iniciaría desde el proceso de admisión, sin selección, y apoyaría

tanto a los estudiantes desfavorecidos como a los más avanzados, salvaguardando la diversidad. Esta escuela ha de contar con equilibrio en los recursos humanos y con equipos multidisciplinarios. La escuela justa debe contar con el conocimiento y los recursos para a los profesionales y estudiantes con desarrollo diverso y desarrollo típico. En una escuela justa todo el mundo estaría contento.

Con respecto al currículo, los estudiantes sugieren no excluir la noción de placer y entretenimiento, sacar al estudiante del espacio socio económico al que está acostumbrado y construir un sentido de responsabilidad colectiva. En relación al aporte del centro a la Justicia Social, plantean como estrategia conocer la historia de vida del estudiante y grupo familiar, movilizar a los estudiantes en función de ideales, usar el espacio formativo del centro como preparación para la participación en la toma de decisiones y el ejercicio político, la enseñanza de valores sobre lo justo. También mencionan que las pruebas estandarizadas externas con sanciones no deberían estar en el centro del proceso.

7.1.3. Las ideas de mejora de los actores

Los participantes también han aportado creativamente ideas e intereses de mejora que podrían ser apoyadas desde este modelo de asesoramiento. Uno de estos intereses es que la organización considere el bienestar tanto de los estudiantes como de los profesores. Plantea que se disminuya el agobio de exámenes (la evaluación como opresión), el reconocimiento de la labor docente a través del salario, mayor autonomía para tomar decisiones, disponibilidad docente fuera del horario habitual. Se propone que el centro del proceso sea el aprendizaje disminuyendo el agobio del control burocrático.

Los actores plantean que requieren apoyo a nivel del centro en la solución creativa de problemas, y también a nivel del aula de lengua, por ejemplo, en el apoyo en análisis crítico de medios de comunicación y en problemas sociales contemporáneos. Se plantea la necesidad de apoyo en la formulación de proyectos. Se sugiere un asesoramiento que se sumerja en el centro y que prepare un proceso a medida en oposición a otras formas de asesoramiento taxi, que visita la institución en ocasiones puntuales. Se sugiere aprovechar las capacidades del

profesorado ya formado que parecen estar infravaloradas por directivos y sostenedores.

En este sentido, el aprendizaje que nos queda es que el asesoramiento para la Justicia Social ha de ser un asesoramiento sensible que escucha los intereses de mejora, no como estrategia de entrada para imponer sus intereses ocultos, sino con genuina intención de apoyar y ayudar estas ideas y su implementación.

7.2. Aportes del hacer en la comunidad virtual al modelo

La puesta en práctica del asesoramiento para la Justicia Social en un entorno virtual conformado como comunidad demostró que puede ser útil para algunos propósitos de transformación y cambio social. Según recogemos en la experiencia este asesoramiento ha demostrado obtener resultados virtuales en:

- 1) Visibilizar y acumular evidencias sobre situaciones injustas con participación de los protagonistas. Hemos demostrado que los actores de los centros educativos, especialmente docentes y padres, están dispuestos a colaborar en la acumulación de evidencias cualitativas sobre las situaciones injustas de las que son víctimas en los centros educativos. El objetivo es acumular evidencias para mejorar estas situaciones y tener más claridad sobre los efectos sociales en los miembros.
- 2) Escenificar la investigación crítica publicada en servicios de redes sociales. Logramos demostrar que no basta solo con publicar la investigación en la red, sino que es necesario escenificarla empleando los códigos virtuales. Un trabajo sistemático en esta área puede ayudar a que la investigación sea mejor comprendida y valorada por los actores de los centros educativos.
- 3) Generar espacios de formación virtuales abiertos en la web y redes sociales. Se han construido múltiples espacios virtuales para la formación, ayuda y apoyo.. También consideramos que los servicios de red social pueden utilizarse como entorno de aprendizaje intencionado sobre Justicia Social y educación.
- 4) Descubrir y contactar interesados con ideas de mejora para la educación. La observación participante en grupos virtuales con fines de asesoramiento permite descubrir los intereses de mejora de los actores en forma fluida y en la vida

cotidiana virtual. Estos intereses de mejora pueden ser el punto de partida de una relación de asesoramiento.

5) Contactar y mantener un vínculo con interesados en Justicia Social y Educación. Participar en los servicios de redes sociales permite establecer contactos con profesionales de la educación interesados en una visión crítica de mejora. Estos contactos se pueden transformar en vínculos de apoyo y ayuda. Estar allí permite participar en pequeños diálogos virtuales de debate y aprendizaje de Justicia Social y educación.

6) Co-crear recursos y objetos digitales para la mejora del centro educativo en aspectos de gobierno y en asuntos del aula. La co-creación, entre asesor y participante, de recursos en colaboración permitió promover metodologías participativas en el aula.

7) Publicación de recursos y objetos digitales en espacios de diálogo virtuales y comunidades específicas desde los intereses del asesor. El asesor pudo participar activamente en la comunidad publicando y promover una visión sobre temas relativos a los centros educativos en Chile. La Construcción de comunidad permite que estos objetos digitales sean creados y explorados por una audiencia interesada.

8) Apoyar y ayudar en forma personalizada las ideas de cambio de los actores desde el entorno virtual. Se construyó una relación de colaboración orientada, por ejemplo, a la mejora de la enseñanza y los recursos de inglés.

9) Plataforma de lanzamiento para organizar encuentros presenciales con actores de los centros educativos interesados en Justicia Social, Inclusión y Educación Ciudadana. También se demostró que es posible realizar un trayecto desde el espacio virtual hacia encuentros presenciales sobre Justicia Social y Educación con la ayuda de actores comprometidos. El entorno virtual permite encontrar a los interesados en participar, difundir las ideas dialogadas, y mantener un vínculo de apoyo y colaboración posterior al encuentro presencial.

En este sentido el asesor que realiza una labor de ayuda y apoyo virtual desde esta propuesta requiere competencias informáticas relacionadas con la administración

web, uso de redes sociales, conocimientos de Justicia Social, educación, capacidades para observar, participar, construir redes, dinamizar y colaborar en forma personalizada con los actores desde el entorno virtual.

7.3. Propuesta de asesoramiento para la Justicia Social a centros educativos

En esta sección formalizamos el modelo teórico integrando las ideas de los actores, los conceptos teóricos fundantes, las experiencias y reflexiones del investigador a partir del trabajo de campo.

En términos generales, el asesoramiento para la Justicia Social puede describirse como una relación de ayuda y apoyo mutuo entre los actores miembros del sistema educativo. Se privilegia un funcionamiento y una organización de tipo orgánico y flexible, no institucionalizado y simétrico, a través de un entorno virtual bajo principios de Comunidad Virtual de Aprendizaje y prácticas DIY/HTM. El marco que da sentido a esta práctica es un marco de Justicia Social en torno a las categorías de distribución, reconocimiento y participación.

7.3.1. Objetivos a priori y objetivos emergentes

Durante el trabajo de campo comprendimos que la práctica de asesoramiento tenía sentido en el entorno virtual en torno a tres objetivos. Proponemos estos objetivos como generales. En conjunto conforman la razón de ser del asesoramiento para la Justicia Social.

El primer objetivo general de esta visión de asesoramiento es ayudar en la resolución de problemas urgentes de los actores, desde una mirada comprometida con la Justicia Social en el proceso y también como finalidad. Para cumplir este objetivo es necesario hacerse cargo de problemas urgentes que afectan el bienestar profesional y emocional de los actores, proponiendo soluciones que favorezcan a sus intereses profesionales legítimos. Como ejemplo práctico podemos mencionar las acciones emprendidas para ayudar en la resolución de problemas laborales docentes, en el cual ayudamos en la búsqueda de soluciones o derivamos a las instituciones pertinentes.

Un segundo objetivo de asesoramiento que proponemos es apoyar y acompañar el desarrollo de las ideas de mejora propuestas por los actores. Este objetivo hace referencia a un apoyo permanente a largo plazo a procesos de cambio institucionales y/o legislativos que son visionados e iniciados por los actores. En este caso el asesoramiento se pone al servicio de una idea de cambio para mejorarla y llevarla a cabo aumentando las probabilidades de éxito.

El tercer objetivo es promover el intercambio virtual de conocimiento y experiencias orientada a la mejora del centro educativo desde una perspectiva de Justicia Social, respetando la igualdad de estatus y construyendo sobre el principio del reconocimiento recíproco entre los participantes. Llevamos a cabo este objetivo a través de la creación y co-creación de contenidos sobre temas de interés para la Justicia Social, como por ejemplo, la participación en el aula.

Este asesoramiento, en cuanto se pone al servicio de los actores, es sensible a objetivos emergentes a partir de los intereses observados en redes sociales. Estos objetivos emergentes guían las acciones específicas y requieren un proceso de reflexión permanente por parte del asesor para clarificar el sentido de la ayuda y el apoyo que brinda.

7.3.2. Evalúa y construye desde un marco de Justicia Social explícito

Esta relación de asesoramiento es consciente y se compromete con unos principios fundamentales y objetivos generales que definen una perspectiva ética. Esta perspectiva ética se expresa en principios de Justicia Social ordenados en tres dimensiones. En conjunto conforman una perspectiva que permite diagnosticar problemas, orientar la creación de soluciones y tomar de decisiones. Este marco, desarrollado con más detalle en el capítulo XX., se construye en torno a las dimensiones de distribución, reconocimiento y participación.

7.3.3. Utiliza el conocimiento crítico disponible y co-crea conocimiento abierto y libre

Por una parte, los contenidos que informan el asesoramiento provienen del mundo académico digitalizado. Este conocimiento es recodificado según el lenguaje de

los entornos virtuales en los que se participa y las audiencias que se espera alcanzar. A este proceso lo denominamos *escenificación de la investigación publicada*, que busca ir más allá de la difusión, lo que implica pensar nuevas formas de presentar en forma atractiva el conocimiento.

Por otra parte, el proceso de acompañamiento encaminado a resolver problemas y generar un conocimiento basado en la práctica y la colaboración. Proceso que hemos denominado *co-creación*. Este conocimiento puede ser comunicado en conjunto con los participantes y compartido en los entornos de comunidades para que otros actores puedan inspirarse o utilizarlo tal cual o adaptarlo a sus necesidades. Emplear modelos de conocimiento libre, como el que aplicamos en nuestra web, elimina los obstáculos económicos y legales. Facilita el tránsito y la difusión acelerada del conocimiento y la información.

7.3.4. Sintoniza con los intereses y los problemas de los actores

Las prácticas del asesoramiento son sintonizadas con los intereses de cambio de los actores. En general, proponemos que una observación de los intereses, problemas y necesidades de los actores es el punto de partida del asesoramiento. Oír las situaciones injustas vividas y mencionadas por los participantes permiten crear un inventario de los posibles problemas. Comprender los efectos emocionales, relacionales y en el aprendizaje que éstos están provocando en las organizaciones educativas provee evidencias para fundamentar el proceso. Comenzar el proceso desde las necesidades, problemas e intereses de mejora de los actores facilita la motivación por la tarea, la co-construcción de soluciones y la implicación en una relación de asesoramiento mutuo con sentido.

7.3.5. El entorno de colaboración

El asesoramiento para la Justicia Social que proponemos en base a la información teórica y las experiencias parciales de implementación relatadas en esta investigación considera dos entornos de trabajo: un entorno en comunidad virtual y un entorno físico. Un asesoramiento situado en el digiespacio en interrelación con los actores de los centros educativos. El entorno y la estructura virtual

permiten obtener cierta independencia institucional a bajo costo económico en estructuras pero con un alto costo en recurso tiempo. Este tiempo se invierte en tareas de observación participante virtual y en tareas de dinamización de la comunidad.

En esta forma de asesoramiento identificamos la participación de un asesor y actores del centro educativo en un entorno que busca la simetría. Esta propuesta se focaliza en apoyar, ayudar y también acompañar desde los intereses de cambio de los actores y sobre las situaciones injustas identificadas por ellos. A estos intereses y situaciones injustas, el participante asesor, aporta soluciones desde una mirada de Justicia Social que considera las categorías de distribución de recursos, reconocimiento identitario y cultural y participación en toma de decisiones.

En el entorno de colaboración virtual utiliza herramientas webs, gratuitas en su mayoría, para comunicarse y construir una relación de ayuda y apoyo simétrica en estatus, para la creación y co-creación de contenidos y objetos digitales. También emplea los servicios de redes sociales en donde los actores de los centros educativos están, para participar y construir vínculos de colaboración con ellos.

7.3.6. El rol del asesor

El asesor es un explorador y viajero virtual que recorre el espacio digital observando las redes sociales, prestando especial atención a las necesidades e intereses de los actores de los centros educativos que participan allí. Comprende estos intereses y los usa como punto de partida para generar un diálogo de propuestas y preguntas.

Este asesor crea y diseña entornos de participación virtuales. Utiliza las habilidades técnicas en la creación, diseño web y en el uso de redes sociales.

También ejerce funciones de curador de investigaciones. Dentro de esta labor recodifica las investigaciones en el lenguaje y prácticas de las redes sociales. Por otra parte, actúa como sintonizador y sincronizador de los temas de las publicaciones científicas con las necesidades, problemas e intereses emergentes de los actores.

Desarrolla estrategias para encontrar y construir un sentido de comunidad, animando a la participación activa en el proceso. Motiva y anima a otros actores a expresar y continuar con sus ideas de cambio, a participar en la solución de sus problemas y a compartirlos en abierto con otros profesionales.

Por otro lado, diseña un plan estratégico para el tránsito de lo virtual a lo físico. Desarrolla eventos de diálogo y formación en instancias virtuales y presenciales. Conecta personas y acompaña procesos de cambio si se le solicita.

7.3.7. La relación entre los actores

La relación de asesoramiento en este modelo está mediada principalmente por los servicios de redes sociales. Esto implica una relación particular. El asesoramiento a centros educativos se transforma a una relación comunicativa mediada por internet. Esto requiere repensar si las prácticas usadas en el asesoramiento en espacios analógicos son válidas o requieren ser adaptadas al nuevo entorno.

Internet nos permite, si se tiene la voluntad de renunciar a ciertos privilegios, construir un acercamiento a la igualdad de estatus a través de la participación permanente en grupos cerrados de profesores, en donde el asesor es uno más en el grupo, a menos que haga una diferencia explícita.

Hay diferencias visuales que podrían romper la igualdad de estatus. Las diferencias más patentes podrían ser discursivas y visuales a través de la imagen de perfil. Por ejemplo, anunciar nuestros títulos. O subir una imagen de perfil que aporte marcadores de diferencia. Creemos que podemos renunciar a marcar o mostrar nuestros privilegios en la web para favorecer una igualdad de estatus.

La web y los servicios de red social no cumplen plenamente el principio de igualdad de estatus, en cuanto existe un desequilibrio en el poder en la administración técnica. En el diálogo si no se hace una diferenciación explícita la igualdad de estatus puede producirse entre desconocidos. Sin embargo, quien administra la web y controla las cuentas en redes sociales, en este caso el asesor-administrador, tiene un poder de decisión total respecto a los miembros participantes.

El creador de la web y las páginas puede cerrar o abrir la cuenta, puede publicar y decidir a quién incorporar al proyecto. También puede bloquear usuarios y eliminar publicaciones y comentarios. Tiene acceso a los perfiles y correos electrónicos. Por otra parte, el diseño visual de la red social Facebook otorga mayor relevancia a las publicaciones del dueño (owner) de la página que a los comentarios recibidos, que son visualizados siempre al margen. Estas limitaciones a la igualdad de estatus y al equilibrio de poder vienen dadas en el diseño técnico de las herramientas informáticas usadas, que se sustentan bajo un concepto de propietario/administrador de poderes totalitarios. Para limitarlas quién asesora y detenta el poder requiere ceder privilegios y animar a otros tomar posiciones técnico-administrativas o promover la reflexión y participación sobre este tipo de decisiones.

La implicación de los actores se logró cuando se trabajaba con sus intereses de mejora. El interés de mejora, entendido como una idea de cambio que el actor asume como propia y necesaria en su experiencia profesional, es la piedra basal para construir relaciones de acompañamiento en el contexto virtual. Por ello, es relevante que el asesor esté observando los intereses de mejora de los actores y ofrecer apoyo. Esta forma de proceder construye un vínculo que permite llevar adelante una relación de colaboración entre dos individuos que no se conocen presencialmente.

7.3.8. Formación del asesor para la Justicia Social

Basados en el análisis y reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo durante el proceso de creación y la experiencia de implementación del asesoramiento, basado en los apuntes del diario de campo y la auto observación de las acciones en el entorno virtual, hacemos las siguientes propuestas respecto a las formación requerida por el asesor.

El asesor para la Justicia Social en entornos virtuales, además de la formación en teoría y práctica del asesoramiento, requiere formación específica en perspectivas de Justicia Social, perspectivas críticas de educación y en tecnologías de la información. Resumimos nuestro planteamiento en la tabla 33.

Con formación o autoformación específica sobre **perspectivas de Justicia Social**, nos referimos principalmente a propuestas desde la filosofía política que cuenta con la tradición de más larga data y reconocimiento en reflexión sobre el concepto de Justicia Social.

Tabla 33. Formación del asesor para la Justicia Social

Área de Formación	Ámbito disciplinario
Perspectivas de Justicia Social	Filosofía política sobre Justicia Social
Perspectivas críticas sobre educación	Pedagogía Crítica
	Educación Democrática
	Educación Inclusiva
	Educación Intercultural
	Educación AntiRacista
	Educación para La Justicia Social
Tecnologías de la información y la comunicación	Uso de servicios de redes sociales para el aprendizaje
	Creación de sitios web con CMS
	Creación y difusión de vídeos
	Creación y edición de imágenes
	Netiqueta para la interacción y el aprendizaje
	Comprensión del algoritmo de Facebook y Twitter
Dominio de herramientas para la colaboración virtual: videoconferencia y creación de documentación en la nube	
Teoría y práctica de asesoramiento	Formación en modelos y estrategias de asesoramiento

Fuente: Elaboración propia.

El asesor educativo para la Justicia Social en entornos virtuales requiere también formación o autoformación en perspectivas críticas de educación, asociadas al concepto de Justicia Social, como la pedagogía crítica, la educación democrática, educación y enseñanza para la Justicia Social, la educación intercultural, la educación inclusiva y otras propuestas comprometidas afines.

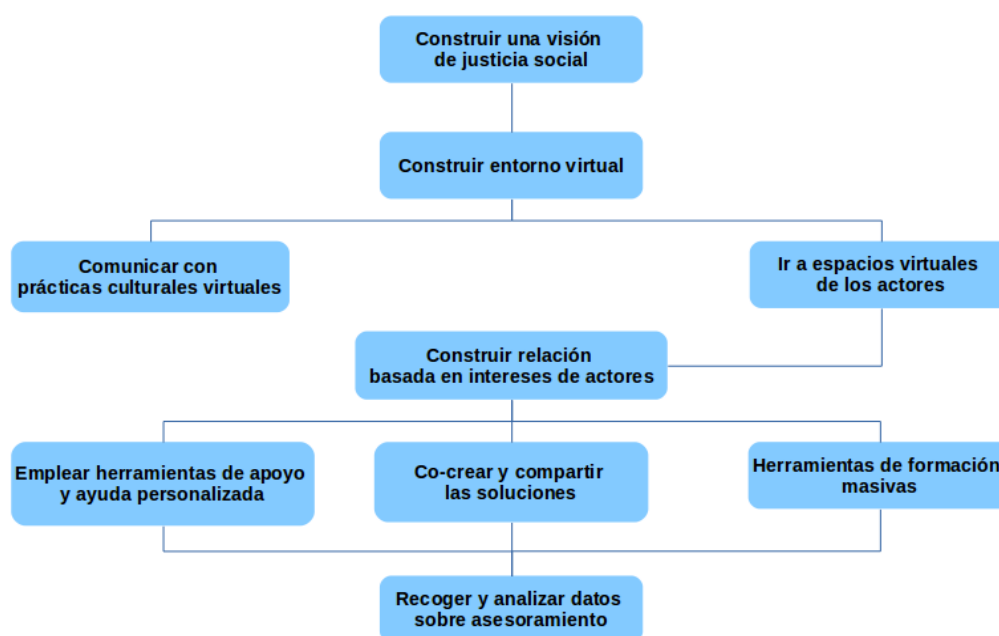
También es necesaria una base de conocimientos y saber hacer respecto a las tecnologías de la información que los actores usan para interactuar. En esta implementación usamos *Facebook, Twitter, Youtube, Email*, una web construida

en el Sistema de Gestión de Contenidos *Wordpress* y *Moodle* como herramienta específica para la formación o auto formación. También empleamos herramientas de videoconferencia como *Skype* y *Google HangOut*.

7.3.9. Estrategias para implementar el asesoramiento para la Justicia Social en un entorno virtual

A partir de las actuaciones realizadas podemos teorizar un flujo de aplicación de estrategias orientadas a la instalación de este asesoramiento para la Justicia Social en entornos virtuales. El flujo que proponemos se resume en la figura 8.

Figura 8. Flujo de estrategias para implementar asesoramiento



Fuente: Elaboración propia.

A continuación explicamos con más detalle a qué nos referimos en cada estrategia empleada.

1) *Construir una visión del asesoramiento desde una perspectiva de Justicia Social y comunicarla*. En esta fase se expresa el marco de Justicia Social y los objetivos de asesoramiento que focalizan la acción. Priman en esta etapa los intereses de mejora del asesor o del equipo de asesoramiento. Esta visión y objetivos tienen la función de ser el punto de encuentro y da sentido a la

comunidad que se desarrollará. Comunicarla a través de páginas web, vídeos o imágenes permite darla a conocer a los posibles miembros.

2) *Construir los entornos virtuales de colaboración como hogar para una comunidad.* La construcción del entorno virtual implica conocimientos técnicos específicos en el desarrollo de sitios web y en la administración de cuentas en servicios de red social en donde habita el grupo de actores que interesa apoyar.

3) *Ir a los espacios virtuales que los actores habitan, participar y observar los intereses, necesidades y problemas de los actores en el espacio virtual.* Esto implica mapear el territorio virtual y localizar los grupos de actores. Solicitar acceso y participar en las dinámicas allí propuestas como uno más.

4) *Construir una relación ayudando y apoyando sus ideas e intereses de mejora.* Responder a las solicitudes de ayuda o preguntas en los grupos de interacción. Lo que hemos denominado *los intereses* de los actores es el punto de partida para la construcción de una relación de apoyo y ayuda. Para ello será necesario usar una cuenta de tipo personal, debido a que los servicios de red social no permiten usar cuentas organizacionales en estos grupos. Aportar información en la descripción del perfil permite informar a los demás sobre quién es y qué intereses tiene.

5) *Co-crear soluciones usando herramientas virtuales de colaboración y comunicarlas.* Esta relación de interacción entre asesor y asesorado en entorno virtual genera conocimiento. Este conocimiento puede dar origen a un objeto digital, en forma de entrada de blog, infografía, etc. Este objeto digital se publica bajo licencia de conocimiento libre en los entornos virtuales de la comunidad con el fin de servir como herramienta de ayuda y orientación para otros que enfrentan un problema igual o similar. Este objeto facilita que otros puedan solucionar el problema por sí mismos. También puede ser usado por el asesor en futuras solicitudes de ayuda.

6) *Utilizar las prácticas culturales virtuales para comunicar ideas.* Habitar y crear relaciones en las redes sociales implica traducir el lenguaje académico del conocimiento de mejora de la escuela y desde las perspectivas críticas a los códigos virtuales que utilizan los actores. Esto implica traducir, por ejemplo, material escrito a material visual, acompañar las publicaciones con imágenes

ilustrativas conceptuales, realizar recortes de ideas fuerza, entre otras prácticas y estrategias comunicativas en entorno virtual. También se requiere apuntar a las distintas audiencias objetivos, que en nuestro caso son los actores de los centros educativos: sostenedores, directivos, profesorado, estudiantes, padres, madres, apoderados y estudiantes.

7) *Emplear las herramientas de apoyo y ayuda personalizadas disponibles.* Esto implica usar canales no abiertos, como el servicio de mensajería (chat) de los servicios de red social, el email, la videoconferencia personal y grupal. Estas herramientas de comunicación en el espacio virtual permiten dar apoyo y ayuda personalizada. El conocimiento generado en este canal no abierto y personalizado puede luego ser organizado y compartido con la comunidad.

8) *Usar herramientas de apoyo masivas para la formación.* Estas herramientas, como el ambiente o entorno educativo virtual Moodle, permiten desarrollar formación cursos de autoformación que atiendan a múltiples usuarios. Se requiere una inversión de tiempo importante en la creación de cursos.

9) *Recoger y analizar datos sobre el desempeño.* Esta labor puede realizarse recolectando las interacciones de valoración de desempeño, enviadas en forma espontánea por los actores. Además a través de entrevistas o encuestas en los entornos virtuales de la comunidad. Analizando los datos estadísticos ofrecidos por los servicios de red social. También a través del diario del asesor en donde registra reflexiones o ideas de mejora a partir de las experiencias.

Capítulo 8. Discusión y conclusiones

En este capítulo resumimos los hallazgos y ponemos en conexión estas ideas con otras investigaciones. Exponemos también algunos aprendizajes relevantes de este proceso, transparentamos las limitaciones, debilidades y fortalezas de esta investigación. Por último proponemos algunas ideas prospectivas para futuras líneas de investigación o implementación de este asesoramiento en construcción.

8.1. Resumen de resultados

En este resumen ofrecemos una visión global de los resultados de esta investigación. Organizamos el resumen en tres secciones. La sección *La voz de los actores* recoge nuestra interpretación de las entrevistas a directivos, profesores, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes. El apartado *Implementación virtual* resume las reflexiones emergidas del proceso de implementación de la propuesta desde un entorno virtual. Y por último, la sección *Un modelo de asesoramiento para la Justicia Social* contiene una síntesis de los planteamientos medulares del modelo creado.

8.1.1. La voz de los actores

Uno de los objetivos planteados buscaba *identificar las situaciones injustas desde el punto de vista de los actores*. Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas apuntan a que los participantes son capaces de identificar situaciones injustas en el marco de la micropolítica de los centros educativos. Algunas de las situaciones

injustas les han afectado en primera persona (situaciones injustas personales) o a terceros (situaciones injustas de terceros). A partir del discurso de los participantes, interpretamos que cualquier actor puede ejercer el rol de opresor, entendido como iniciador de la situación injusta, si la organización no garantiza el equilibrio de poder ni la participación de todos los afectados en la toma de decisiones.

Las situaciones injustas mencionadas abarcan cuestiones laborales de los profesionales de la educación. El espectro va desde temas salariales, de jubilación, condiciones y organización del trabajo, colonización del tiempo libre docente y asuntos de no-reconocimiento profesional.

Otras situaciones injustas se relacionan con las herramientas control y el desequilibrio de poder en la relación entre profesionales. Actores con poder dentro de la organización intentan imponer de forma autoritaria y a través del uso de herramientas legales, aunque éticamente cuestionables, su visión. Estas situaciones usan el marco legal de desempoderamiento que concede privilegios a directivos y sostenedores. Limitan el poder en la toma de decisiones de docentes, estudiantes y apoderados. Algunas de estas situaciones son la eliminación de la disidencia crítica, control ideológico del docente y distribución del profesorado según criterios sexistas y etarios.

También se han mencionado situaciones injustas relacionadas con la opresión metodológica, favoritismo y expulsión de estudiantes, importación de reformas, nepotismo organizacional, obstaculización del desarrollo profesional docente, desigualdades de recursos entre escuelas, profesores que limitan oportunidades de estudiantes, designación de administrativos y directivos solo por sintonía política con el sostenedor, profesionales en el sistema que no tienen las habilidades necesarias, sanción afectiva a la divergencia entre docentes, entre otros.

Otro objetivo de esta investigación es *describir la visión de los actores sobre escuela justa y para la Justicia Social*. Desde el punto de vista de los actores, hemos interpretado que una escuela justa se organiza en forma democrática, reconoce los méritos y capacidades de sus profesionales, empodera a los grupos que carecen de poder, implementa proyectos educativos flexibles, carece de

autoritarismo docente y es un lugar para disfrutar mientras se aprende. En una escuela justa hay igualdad de trato, se da voz a estudiantes, docentes y más oído a directivos. En una escuela justa se construyen relaciones entre los miembros en las que no se siente miedo a expresarse, no hay dobles discursos, se procura el bienestar de los estudiantes y la armonía entre los profesionales, la relación profesional se construye en el intercambio recíproco. Se procuran los espacios y horarios para el intercambio profesional, se procura la igualdad de estatus entre los miembros, se construye confianza y colaboración, los directivos reconocen la capacidad de su equipo, los docentes están preparados para el diálogo sin confrontación.

También nos propusimos *describir las ideas de mejora de los actores*. En esta línea, los actores han propuesto que el centro educativo sea mejorado tanto para los estudiantes y también como espacio de desarrollo para los profesionales de la educación. Han propuesto tener en consideración el bienestar de los estudiantes y los efectos no deseados de la escolarización, que el profesorado sea reconocido en el salario y reciba más autonomía. También se ha propuesto que los profesores estén disponibles para los estudiantes para apoyarles en la resolución de sus dudas fuera del aula y del centro. Se propone trabajar para que el control burocrático y administrativo no desplace al proceso educativo y al aprendizaje a un segundo plano. Los actores han sugerido que los docentes y también el personal no docente, de limpieza y otras funciones, sean considerados como parte de la comunidad y la organización. Proponen que se requiere más trabajo en equipo, solidaridad y dominio del ego, que las horas lectivas y no lectivas sean mejor distribuidas.

Proponen iniciar el proceso de construir una escuela más justa formando a los que tienen el poder. Sugieren que los estudiantes han de ser valorados por lo que son y sus capacidades y no por su nivel socioeconómico o su rendimiento académico. También se ha sugerido que se aumente la influencia en la toma de decisiones del Consejo de Profesores.

Proponen la implementación de proyectos educativos que se adapten al estudiante y que no sean rígidos y estáticos. Sugieren avanzar hacia más coherencia,

transparencia docente y hacia la eliminación de la selección de estudiantes.

Proponen la construcción de una red de apoyo académico y social para estudiantes con dificultades y también para los más avanzados, compuesta por diversidad de profesionales. Proponen que los estudiantes sean parte de la toma de decisiones en el centro, que aumente la dotación de recursos humanos a los centros educativos. Proponen una mayor participación vinculante de las familias y agentes culturales mapuche, que puedan educarse su lengua originaria y que su cosmovisión sea parte del currículo. Sugieren que todo los docentes sean formados en necesidades educativas especiales y en estudiantes de desarrollo diverso.

También hemos descrito ideas orientadas a mejorar la aportación del centro educativo a una sociedad más justa. Los actores sugieren conocer la historia de vida de los estudiantes como punto de partida del proceso formativo. Proponen que el currículo debe pensarse para movilizar a los estudiantes a dar ayuda a quienes más la necesitan en su comunidad o fuera de ella.

Plantean usar el espacio micropolítico del centro como espacio para el aprendizaje político, democrático y crítico de los estudiantes. Es decir, *jugar* a la política democrática en el centro para aprender sobre política. Proponen educar en forma explícita sobre los valores de lo justo y sobre cómo ayudar a los que sufren injusticias.

De igual manera buscábamos *describir ideas para evaluar el funcionamiento del centro educativo desde una mirada de Justicia Social*. Los actores sugieren que no se habla sobre Justicia Social en los centros educativos. Proponen que para evaluar el funcionamiento del centro educativo desde una visión de Justicia Social se podría emplear una estructura de representación de los colectivos al interior de la organización. Sugieren proyectar esta evaluación considerando el diálogo sobre las percepciones como el centro del proceso. Proponen usar herramientas técnicas para organizar y comprender la subjetividad de los actores.

8.1.2. La implementación virtual

El proceso de implementación virtual del asesoramiento para la Justicia Social nos permitió reflexionar en la práctica desde el punto de vista del asesor y valorar las

estrategias utilizadas. En el proceso de construcción de la comunidad virtual profundizamos en las estrategias y herramientas disponibles y el uso que podría hacerse de éstas pensando en ayudar y apoyar a los actores.

Se ha demostrado que es posible usar *Content Managment System* (CMS) como hogar para una Comunidad Virtual en torno a una visión de Escuelas para La Justicia Social y el interés de los usuarios por inscribirse en esta propuesta. También los servicios de redes sociales junto a herramientas gratuitas de videoconferencia e Email ofrecen la posibilidad de desarrollar un entorno de colaboración a un bajo costo económico en estructuras , pero con una inversión de tiempo considerable.

La creación de la comunidad ha sido posible por el uso de un conjunto de estrategias orientadas a encontrar interesados y tejer comunidad desde el entorno virtual. Las acciones emprendidas generaron interacciones formativas y de visibilización de malas prácticas a través de este entorno virtual. Las primeras interacciones nos alertaron sobre la dificultad de generar un vínculo profesional en entorno virtual cuando los participantes no se conocen o sobre el problema desafección. Iniciar la relación desde las necesidades, problemas e intereses de mejora de los participantes nos permitió lograr relaciones de ayuda, apoyo y acompañamiento con sentido.

Hemos demostrado que el entorno virtual puede ser útil para tejer puentes entre la investigación publicada y los actores del centro en espacios virtuales, para visibilizar situaciones injustas en el entorno virtual, para ayudar en la resolución de problemas urgentes y apoyar las ideas de cambio de los actores de forma significativa. También nos permite explorar los intereses de los actores de los centros educativos por medio de la observación de las redes sociales, co-crear objetos digitales para la mejora de la práctica y la organización de los centros educativos.

También se ha demostrado que es posible transitar del entorno virtual a procesos de intercambio en el entorno físico con la participación de aliados estratégicos. El entorno virtual nos permite hacer más duraderas los contactos y vínculos profesionales iniciados en un entorno físico, facilitando la colaboración posterior

al encuentro.

8.1.3. Un modelo de asesoramiento para la Justicia Social

Basado en el planteamiento de los actores y la experiencia virtual hemos propuesto un modelo de asesoramiento para la Justicia Social que podría replicarse en otros contextos.

Planteamos que el modelo apunta no solo a los profesionales de la educación, sino a múltiples actores, profesionales de la educación, apoderados y estudiantes. Este modelo multiactor está basado en una relación de ayuda, apoyo y acompañamiento entre miembros del sistema educativo, que privilegia una organización de tipo orgánica y flexible. Un asesor profesional también puede participar en esta dinámica de colaboración virtual o construir entornos de colaboración para activarla.

Este modelo parte del compromiso con una visión de Justicia Social situada en el centro educativo. Esta visión es a la vez una utopía que orienta los objetivos y enmarca el proceso. Permite repensar y evaluar la organización y las relaciones entre los miembros en torno a principios de Justicia Social para la distribución de recursos y servicios, el reconocimiento identitario, cultural, profesional y la participación en la toma de decisiones en asuntos micropolíticos en la organización.

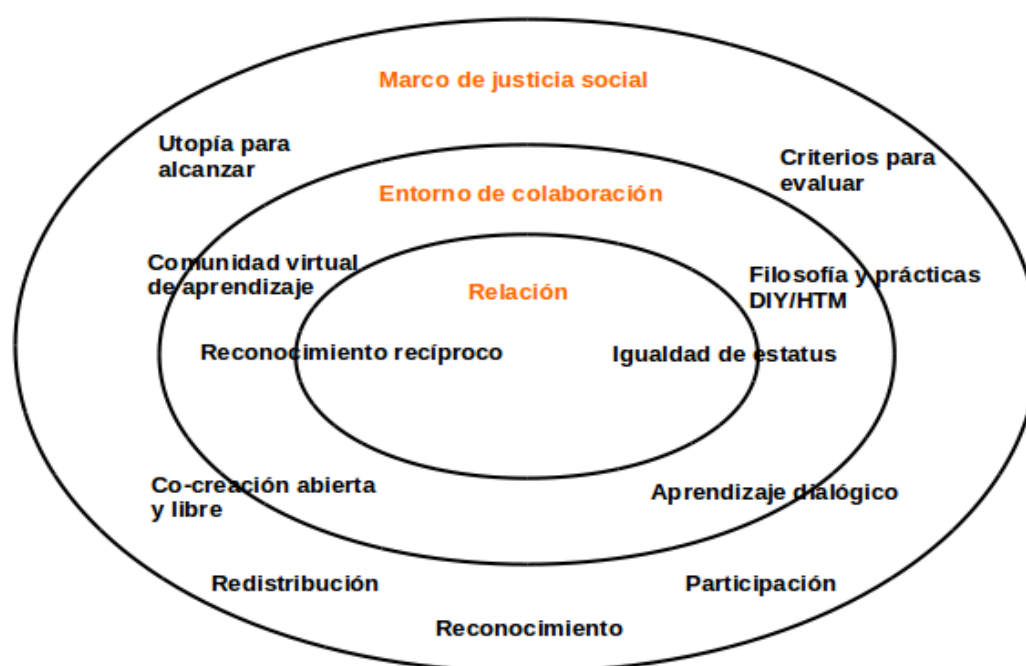
Tiene por objetivos generales la solución de problemas urgentes de los actores afectados y apoyar y ayudar en el desarrollo de ideas de mejora. Algunos objetivos específicos propuestos son: Visibilizar situaciones injustas; Escenificar la investigación crítica; Generar espacios de formación virtuales; Descubrir y contactar interesados; Contactar y mantener un vínculo con interesados en Justicia Social y Educación; Co-crear recursos y objetos digitales para la mejora del centro educativo en aspectos de gobierno y en asuntos del aula; Publicación de recursos y objetos digitales para la Justicia Social en espacios de diálogo virtuales y comunidades específicas.

Se busca construir entornos de colaboración virtuales desde los cuales participar como asesor y también promover la generación de relaciones de apoyo, ayuda y

acompañamiento entre los miembros.

La relación de asesoramiento en el entorno virtual funciona mejor si se basa en los intereses de los actores. El asesor busca en todo momento construir una relación entre los actores basada en el reconocimiento recíproco e igualdad de estatus, principios claves del asesoramiento justo.

Figura 9. Principales conceptos del modelo de asesoramiento para la Justicia Social



Fuente: Elaboración propia.

La columna conceptual del asesoramiento justo y para la Justicia Social, ver figura 9, se compone de una *marco de Justicia Social* que funciona como utopía para alcanzar y como criterios para evaluar y repensar la organización escolar. También está compuesta por un *entorno de colaboración o marco de colaboración*, basado en la estrategia de la comunidad virtual de aprendizaje y la filosofía y prácticas DIY/HTM. En este entorno se promueve la co-creación abierta bajo principios de conocimiento y acceso libre. El entorno de colaboración se sustenta en la noción de aprendizaje dialógico. Desde el perímetro hacia el centro de la figura 9 intentamos representar la interrelación y coherencia indispensable que demanda la propuesta.

Nos genera satisfacción el haber logrado implementar un entorno que permita poner en acción estos principios y resultado de interés para los participantes.

8.2. Discusión

Discutimos algunos de nuestros resultados relevantes con investigaciones realizadas en el contexto chileno e internacional. Organizamos la discusión conforme a las principales categorías de resultados: las situaciones injustas, que aquí llamamos problemas de Justicia Social en el centro educativo. Comentamos y reflexionamos sobre la visión de los actores respecto al centro educativo justo y para la Justicia Social. Discutimos las implicaciones para la política pública y la formación de algunas ideas de cambio propuestas para lograrlo y por último discutimos algunos aspectos de modelo de asesoramiento propuesto.

8.2.1. Problemas de Justicia Social en el centro educativo

Los participantes de esta investigación, desde sus intereses y experiencias dentro de los centros educativos, han relatado e identificado lo que hemos denominado situaciones injustas. En esta investigación, una situación injusta es un relato de perspectiva única sobre un hecho percibido como injusto por el narrador. Para un grupo de autores (Mitchell, Goodyear, Both Gragg, Mirci y Morgan, 2016) la percepción de injusticia puede ser comprendida como una transgresión o violación de una ley, norma, principio o ideal. Según hemos indagado en esta investigación esta transgresión puede generar efectos emocionales y cognitivos en los actores, como la motivación por continuar en la organización, y afectar las relaciones de los miembros generando un clima tóxico que no permite la colaboración.

Consideramos que proponer protocolos para indagar estas malas prácticas para mejorarlas puede jugar un rol importante en la mejora de los centros educativos como organizaciones en donde los seres humanos aprenden cuidando el bienestar de todos los miembros de la comunidad. No consideramos admisible educar mediante prácticas de explotación de los profesionales.

Defendemos que las pequeñas decisiones que generan malestar en la comunidad del centro son importantes. Según Murillo y Reyes-Castilla (2014, p. 17) “todos y todas en el ámbito educativo tomamos pequeñas o grandes decisiones que no siempre son justas, o somos testigos de situaciones injustas y las permitimos con mayor o menor indiferencia”. Estando de acuerdo con este planteamiento

consideramos que investigar estas situaciones injustas y comprenderlas puede ayudarnos a crear estrategias y recursos para que sean menos frecuentes.

Vale tener en cuenta que el relato de perspectiva única que usamos no es suficiente para verificar si la situación ocurrió de la misma forma que es representada, pero es un indicio y una herramienta de valor que, en conjunto con otros relatos, permite identificar actantes, incidentes críticos y puede ser utilizada como material para la formación de profesionales en prevención de situaciones de injusticia social en el proceso educativo. Usando el concepto de injusticia estructural de Young consideramos que estamos indagando en la unidad mínima de sentido para comprender esa estructura: el *relato de una situación injusta*.

A medida que avanzábamos en las entrevistas y reflexionábamos sobre qué es un buen relato consideramos unos criterios importantes que en lo posible debíamos hacer emerger durante la entrevista: ¿Quiénes participaron? ¿Qué acciones sucedieron? ¿Qué efectos tuvo en los afectados? ¿Y cómo se solucionó? La respuesta a estas cuestiones nos permitió hacer un análisis actancial y comprender el rol que cada actante ha tenido.

Es importante notar que los participantes de la investigación no han recurrido a conceptos teóricos esperados como opresión, maldistribución, asimetría de poder, imperialismo cultural o desempoderamiento para describir sus situaciones. Expresan y dan sentido a sus problemas desde sus categorías disponibles, situación valiosa pues han aportado elementos frescos e invisibilizados en otras investigaciones.

Los problemas de Justicia Social en contexto chileno mencionadas en algunas publicaciones suelen ser de tipo genéricos y responden a categorizaciones aplicadas a nivel macrosocial. Por ejemplo, resumiendo el contexto chileno en una publicación, Peña-Sandoval y Montecinos (2016) hacen referencia a la segregación social en las escuelas, desigualdad económica y desigualdad rendimientos académicos como problemas de Justicia Social. Los actores han aportado una mirada más detallada a las situaciones injustas dentro de los centros educativos y no se aproximan a los problemas desde una mirada macrosocial. Describimos esta aproximación de los participantes como una mirada a partir de la

experiencia micropolítica de las situaciones injustas y la Justicia Social en la organización. Una mirada desde adentro de la situación injusta.

Desde nuestro punto de vista, los participantes han aportado a documentar unas prácticas que acontecen en el lado oscuro de la organización escolar en Chile. No hemos encontrado investigaciones que asuman una perspectiva similar. Esto nos hace pensar que se trata de un ámbito ignorado por investigadores de la mejora escolar.

8.2.2. Visiones del centro educativo justo y para la Justicia Social

En esta sección discutimos las características y principios normativos de Justicia Social planteados por los actores para los centros educativos, es decir, aquello que desde su opinión debería estar en un centro educativo justo. ¿Son similares las características planteados por los participantes chilenos respecto a otras investigaciones sobre el tema? Los resultados apuntan que los actores participantes coinciden en algunos aspectos con algunas investigaciones críticas y también aportan nuevos elementos a partir de los problemas locales.

Nuestros resultados están en línea con la idea de que existen múltiples visiones de Justicia Social (Bolívar, 2012; Rizvi, 1998) y en consecuencia múltiples visiones del centro educativo justo y para la Justicia Social. Desde la visión de Justicia Social en pluriversalidad, definida como la igualdad en la diferencia y un espacio donde caben muchas visiones (Restrepo y Rojas, 2010) esta diversidad ha de ser vista al mismo tiempo un elemento de tensión y conflicto de la micropolítica de la organización y una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Desde nuestro punto de vista convivir en la diversidad de visiones y prácticas requiere un esfuerzo educativo importante que nos permita superar la competencia por la supremacía ideológica y avanzar hacia la cohabitación y diálogo permanente entre las diversas visiones.

8.2.2.1. Toma de decisiones en la escuela justa

En este entramado pluriversal de visiones parece haber consenso en los actores en avanzar hacia una toma de decisiones democrática como una característica

esperada en un centro educativo justo. La toma de decisiones democrática y el concepto de Justicia Social también es defendida y considerada como elemento clave por varias autoras y autores (Belavi y Murillo, 2016; Fraser, 2008). Una investigación con participantes chilenos (Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016) que analiza las representaciones de un grupo de estudiantes de secundaria de la Región Metropolitana también encuentra como categoría central asociada a Justicia Social la idea de participación democrática. Los actores en Chile la consideran importante, pero no parece ser estar asegurada en la legislación como nos gustaría, vinculante y con todos los miembros, en los centros educativos en Chile. La participación en la toma de decisiones queda a discreción de la simpatía del sostenedor y director con esta idea.

Avanzar hacia una toma de decisiones efectivamente democrática en los centros educativos en Chile implica una participación vinculante, empoderamiento legal de profesores, estudiantes y otros miembros; y también una reducción de los privilegios de directivos y sostenedores.

Según los hallazgos de nuestra investigación y los de Sepúlveda-Parra et al. (2016) los profesores parecen estar marginados de la toma de decisiones en el nivel micropolítico del centro, al mismo tiempo que los estudiantes parecen estar marginados en el nivel micropolítico del aula y el centro. Malas prácticas directivas y docentes de tipo autoritarias estarían bloqueando las prácticas democráticas en la toma de decisiones. Por otro lado, esta situación está favorecida por la legislación chilena, que ordena estructurar la organización de los centros en forma jerárquica, concentrando el poder en la toma de decisiones sobre cuestiones administrativas y laborales en directores y sostenedores.

Creemos que cambiar estas prácticas requiere un plano de acción formativo para los directivos y los docentes. Y también un plano de acción de cambio legal que apunte a modificar las leyes que garantizan el autoritarismo.

8.2.2.2. Relaciones entre los miembros en la escuela justa

En la relación profesor-estudiante los actores esperan encontrar *igualdad de trato e igualdad de enseñanza* entre los distintos grupos cursos de un mismo centro

educativo. Este trato igualitario sería característica de una escuela justa. El matiz apunta a una igualdad de trato y enseñanza interna, situación relevante en centros educativos en donde se atienden una gran cantidad de alumnos.

La idea de la igualdad de enseñanza entre centros ya ha sido bastante descrita y teorizada como elemento que conforma el concepto de Justicia Social en el ámbito escolar (Bolívar, 2012) aunque no hemos encontrado investigaciones que analicen la igualdad de trato en el aula, un aspecto de la relación entre docente y estudiantes, y la igualdad de enseñanza interna, es decir, las diferencias que pueden producirse dentro de un mismo centro educativo motivadas por factores como la agrupación de cursos por nivel académico y la distribución de los docentes.

¿Es la igualdad de trato y enseñanza justa? Sin duda la igualdad de trato y la igualdad de enseñanza entran en conflicto con otro de los principios de Justicia Social que defendemos, el de equidad, entendida ésta como un tratamiento preferente a quienes más apoyo necesitan. Este principio está detrás de acciones de discriminación positiva que tienen por objetivo disminuir la brecha de resultados académicos entre los grupos sociales. Para los que prefieren igualdad de trato y enseñanza, esta discriminación positiva sería injusta.

¿Cómo conciliar dos principios de Justicia Social y características de una escuela justa que son contradictorios entre sí? Nuestra propuesta es que el diálogo y la deliberación conjunta parece ser el único e impredecible camino para resolver estas y otras contradicciones o visiones contrapuestas en el momento en que emergen.

Nos llama la atención el papel que está jugando el miedo en la organización de los centros en Chile. Específicamente el miedo a expresarse, sobretodo a expresar ideas disidentes. El miedo a criticar cuando algo parece mal. Este miedo parece estar asociado al desequilibrio de poder y el desempoderamiento contractual del docente que propicia la percepción justificada de que el trabajo puede perderse en cualquier momento por un conflicto con directivos o sostenedores. También el miedo lo asociamos a la capacidad de sanción asimétrica: solo los directivos y sostenedores pueden sancionar de manera legal con no renovación de contrato, un

despido sin consecuencias ni costos para el sostenedor. Si el director toma una decisión que no es ética, por ejemplo, no hay mecanismos seguros para sancionarle.

En este marco, interpretamos que el miedo es un síntoma de una organización injusta. Creemos también que en sí mismo es dañino, pues implica una falta de confianza en el vínculo profesional. Su presencia bloquea la expresión del pensamiento crítico y la libre circulación de las ideas de mejora dentro de la organización.

En este contexto, consideramos que en una escuela justa no debería existir este miedo a expresar desacuerdo, ni tampoco las sanciones asociadas. En consecuencia restringir los poderes para sancionarse unos a otros puede ayudar a construir unas relaciones profesionales en igualdad de estatus, reconocimiento recíproco y una cultura de confianza mutua.

No hemos encontrado investigaciones que analicen el uso del miedo en las escuelas. ¿Estará el miedo intencionalmente instalado en la organización mediante una política pública de desempoderamiento laboral? ¿Es una práctica inconsciente? ¿Se usará con intenciones de control social sobre otros miembros de la organización? Consideramos que es probable que la figuras que detentan la autoridad legal en la organización escolar estén empleando estrategias micropolíticas de activación del miedo (al despido, a la sanción, al castigo) para mantener su poder, control e imponer orden dentro de la organización. No hemos encontrado investigaciones que profundicen el miedo de los docentes en el espacio micropolítico del centro educativo en Chile. Sin embargo, las investigaciones sobre violencia escolar y violencia entre iguales nos dan pistas del impacto del miedo y la violencia en la organización.

Las investigaciones de violencia escolar que abordan el miedo están principalmente referidas a los estudiantes como víctimas y los profesores como actores de solución (ver por ejemplo Chaux, 2011; Tshabangu, 2008). Nuestro hallazgos hacen pensar que habría que ampliar los estudios para indagar las formas sofisticadas de violencia entre profesionales. A juzgar por las investigaciones pareciera que, para los investigadores, el profesorado u otros

actores del centro educativo no son objetos ni agentes de violencia. Nuestros hallazgos hacen pensar lo contrario. Probablemente se trata de un tema emergente invisibilizado o difícil de investigar, favorecido por la organización y cultura autoritaria en la micropolítica de los centros educativos en Chile.

Las investigaciones que tratan el maltrato entre iguales en la escuela, por ejemplo, han aportado un grupo de conceptos que nos permiten dar nombre a lo que describen los participantes. Por ejemplo, Rigby (1996, citado por van der Meulen 2003), habla de maltrato por abuso de poder y lo define como “opresión repetida, psicológica o física, hacia una persona con menos poder por otra persona o grupo de personas con más poder” (p. 15). Este tipo de maltrato observamos en los relatos de los participantes en esta investigación y en las denuncias en redes sociales.

También quienes investigan el miedo en las organizaciones han identificado hallazgos sobre los efectos negativos en los trabajadores. Por ejemplo, Dorado y Fernández (2014) en su revisión de la literatura en el ámbito de la gestión empresarial, describen como efectos del miedo en la organización la “falta de creatividad e ideas innovadoras, mala calidad en la vida laboral, visión a corto plazo, generación de enfermedades, baja productividad, desconfianza entre jefes y subordinados, falta de comunicación, entre otros ejemplos más, son algunos signos y señales que caracterizan la presencia del miedo en una organización y generan efectos como el mal desempeño de los empleados y la dificultad para lograr los objetivos” (p. 352). Creemos que efectos similares puede estar provocando el miedo en los centros educativos.

Citamos estas investigaciones para defender la idea de que el miedo no es un detalle menor ni una emoción descartable. Consideramos que el miedo en los profesionales de la educación que emergido en esta investigación, es un tema relevante que requiere más investigación sobre las causas, los posibles usos intencionados y los efectos del miedo en los miembros y procesos de la comunidad educativa. En una escuela justa el miedo debería erradicarse.

En el lado opuesto, el disfrute de los miembros y la armonía también son características de una escuela justa. La idea de Justicia Social como armonía y

felicidad de todos los miembros es una tradición que según varios autores se encuentra ya en Platón (Connell, 1997; Kamtekar, 2001). La armonía como principio relacional hace referencia a que los actos y las instituciones son justos no solo si benefician o se ajustan a los intereses de una mayoría. Son justas si benefician a cada persona que será afectada por estos actos o instituciones (Hobhouse, citado por Connell, 1997).

En este contexto, interpretamos y relacionamos que en una escuela justa hay armonía si todos, esto es profesores, directivos, estudiantes, padres, asistentes, están siendo beneficiados por las acciones de los miembros y la organización implementada. No habría armonía, por ejemplo, si una escuela obtiene grandes resultados a cambio de bajos salarios y un estrés pernicioso de los profesionales. No habría armonía si la escuela logra que estudiantes vulnerables desarrollen un gran rendimiento académico a cambio de la aculturación de la cosmovisión y lengua de los pueblos originarios. Esto que parece una perogrullada de sentido común no está considerado en la mayoría de los centros educativos en Chile.

8.2.2.3. El currículo en la escuela justa y para la Justicia Social

Proponemos que el currículo en la escuela para la Justicia Social movilice al estudiante a interactuar en los espacios sociales que desconoce. Que el centro los saque de su burbuja social. Esta idea tiene relevancia en un país en donde las escuelas suelen concentrar estudiantes en función de sus mismas características socioeconómicas, como ha demostrado el estudio sobre segregación en los centros educativos de Valenzuela et al. (2010).

Hay claridad en cómo se podría llevar a la práctica este currículo. Los actores sugieren los proyectos de servicio a instituciones locales. Desde nuestro punto de vista esta idea engarza con las propuestas del aprendizaje-servicio con un enfoque de Justicia Social. Desde esta perspectiva se fortalecen los lazos de la comunidad y las instituciones educativas, al mismo tiempo que desarrollan debates críticos sobre temas relacionados con el poder, privilegios, las desigualdades sociales, racismo, entre otros temas, favoreciendo el desarrollo y compromiso social de los participantes (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013). Esta forma de

concebir el currículo y la enseñanza tiene muchas posibilidades de llevarse a la práctica con metodologías bien fundamentadas que ya han sido propuestas.

Un currículo justo es diverso y no se limita a aquellas materias evaluadas por pruebas estandarizadas sino que incorpora áreas devaluadas por los exámenes de papel y lápiz, como el arte, el deporte, las lenguas de los pueblos originarios. Tiene sentido un currículo amplio que permite a los estudiantes descubrir por sí mismos sus áreas de interés y en aquello que son buenos y les motiva. Si el currículo se restringe de antemano la posibilidad de descubrirse a sí mismos es menor. Un currículo justo y diverso propone varios itinerarios posibles y se enmarca dentro de una organización que se adapta al estudiante y no a la inversa. Esta idea sintoniza con los planteamientos de otros reconocidos autores que desarrollan la perspectiva de justicia curricular, como la de Torres Santomé (2016), que invita a los educadores a ser:

conscientes de cómo cada vez se reducen más los espacios para pensar, debatir y decidir asuntos tan cruciales como el de los contenidos obligatorios de nuestros sistemas educativos; reduciendo el papel de los docentes a trabajar en las aulas las asignaturas y contenidos que sólo el Ministerio desea e impone. Contenidos cuya ortodoxia vigila especialmente mediante los nuevos *sistemas neopanópticos de vigilancia*, como son las peligrosas y nada democráticas evaluaciones externas.

Un currículo para el centro educativo para la Justicia Social ha de incluir los saberes marginados. En el caso de Chile, en territorio mapuche, tiene sentido la propuesta de incluir los saberes, cosmovisión y lengua de las comunidades mapuche en el currículo y como vehículo de enseñanza. Actualmente tiene un estatus marginal decorativo que no impide su desaparición. Esta idea entronca con otras propuestas de justicia curricular que hace un llamado a incorporar al currículo de forma consciente y crítica principios de la justicia cognitiva (Torres Santomé, 2016), comprendiendo este concepto como “un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico [...]” (Bonet, 2009, p. 16). Esta idea de ser incluidos los saberes y cosmovisión en un currículo que se ha negado en la educación formal también está presente en Cazden (2012) que

plantea en contexto australiano y aludiendo a los pueblos originarios de este país que la justicia educacional “requiere reconocimiento e inclusión en el currículo de la escuelas de las historias, culturas y saberes” (p. 182).

Consideramos importante que el currículo en la escuelas justa y para la Justicia Social sea puesto en práctica en forma coherente, que conecte el creer y querer una sociedad más justa con el hacer. Esto comienza en lo que el docente muestra a los estudiantes. Esta idea hace énfasis en el nivel de la coherencia personal de quienes promueven visiones de Justicia Social. Esta preocupación por la coherencia también ha sido expresada en contexto norteamericano. Zeichner (2016) se queja, hablando de la formación del profesorado para la enseñanza de la Justicia Social, que muchos programas fallan porque no practican lo que se enseña. El resultados es la pérdida de credibilidad de un planteamiento potente. La incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace parece ser una amenaza presente en todo proyecto de educación para la Justicia Social que vale la pena considerar pues existen voces que alertan sobre la dificultad de llevarlo a la práctica.

Los profesores tienen el poder de hacer el currículo justo aunque no esté explícito en los programas oficiales del Mineduc. ¿Es posible poner en práctica un currículo justo, entendido como temáticamente diverso y que provea experiencias a los estudiantes fuera de las habituales en sus grupos sociales, y que incorpore temas de Justicia Social? ¿Es posible diversificar el currículo y al mismo tiempo responder a las expectativas de demostrar aprendizajes en pruebas estandarizadas exigidas por las políticas públicas de educación? No hemos encontrado evidencia clara. Theoharis (2007), por ejemplo, describe cómo un grupo de directores norteamericanos, que declaran trabajar por la Justicia Social desde sus posiciones, sienten la obligación ética de elevar los puntajes de los estudiantes en pruebas estandarizadas, especialmente en los grupos sociales desfavorecidos. Los test no parecen estar cuestionados en su legitimidad por este grupo. Esto parece ser diferente en algunos actores en Chile. Las pruebas estandarizadas son vistas como amenazas y organizaciones civiles luchan contra la interferencia del SIMCE, sus efectos no deseados en los procesos de aprendizaje y su uso como instrumento de información de mercado para la elección de centros mediante acciones de resistencia y sabotaje (Campos-Martínez y Guerrero, 2016). Las políticas

nacionales de evaluaciones estandarizadas introducen un elemento de tensión y conflicto respecto al currículo que obliga a posicionarse a quienes promueven visiones de Justicia Social.

La literatura sobre Justicia Social hace mucho énfasis en la importancia de incluir temas de Justicia Social en forma directa en la enseñanza (Kraft, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Los temas que se proponen están relacionados con la diversidad, clase social, cuestiones raciales, de género, asuntos de discapacidad, orientación sexual y lengua (Zimmerman et al., 2005). No hemos encontrado una idea en esta dirección en nuestros participantes. Probablemente la ausencia de categorías explícitas sobre contenidos curriculares esté relacionada con que ninguno ha recibido formación en Justicia Social y educación. Por otra parte, también esto puede explicarse en que hemos encontrado indicios de que no se habla de Justicia Social entre los miembros de los centros educativos.

8.2.3. Ideas para construir una escuela justa y para la Justicia Social

Discutimos algunos de nuestros resultados relevantes en relación a las ideas de los actores que a nuestro juicio aportan ideas de cambio para construir una escuela justa y para la Justicia Social. La discusión se realiza con algunas investigaciones en contexto chileno y también investigaciones en otros contextos. En general las ideas para construir una escuela justa apuntan a mejorar la organización escolar y las relaciones entre los miembros en el espacio interno del centro. Las ideas para aportar a la Justicia Social desde el centro educativo son propuestas vinculadas a la enseñanza orientadas a un impacto de largo plazo en las motivaciones, los valores y las trayectorias educativas de los estudiantes.

¿Cuando hablamos de Justicia Social en el centro educativo solo consideramos a los estudiantes y los aspectos formativos? Desde la perspectiva que hemos indagado centrarse solo en los estudiantes y los aspectos de la enseñanza es limitado. Construir una escuela justa implica una mejora simultánea en cuestiones de organización escolar, condiciones laborales y logros de los estudiantes. Es decir una mejora que beneficie a los profesionales de la educación y a los estudiantes en forma simultánea.

Una primera idea para avanzar hacia centros educativos más justos es mirar con detalle los efectos no deseados de la escolarización, especialmente el asociado a cuestiones emocionales. Esto implica ser sensibles a los daños que provocamos durante el proceso. Niveles de estrés, indefensión aprendida, baja autoestima, entre otros. Por ejemplo las pruebas estandarizadas tienen como efecto no deseado altos niveles de estrés provocados por la cultura de presión y resultados académicos en los centros educativos (Campos-Martínez y Guerrero, 2016). Estas miradas hacia los efectos no deseados por investigadores y también por los actores son relevantes para continuar mejorando sin efectos colaterales.

También bajo esta categoría de escuela justa consideramos relevante no marginar intencionadamente las situaciones injustas de aspectos laborales. La investigación de mejora de la escuela tiende a dejar fuera este aspecto y declara centrarse en los aspectos pedagógicos. ¿El bienestar de los profesionales no es relevante para el centro educativo como organización? Si todos los ámbitos están interrelacionados y se afectan mutuamente, ¿Por qué se excluyen algunos factores de la investigación? Probablemente desde visiones del centro educativo como organización empresarial, que vende aprendizaje, los profesionales no son importantes y pueden ser sometidos a procesos de explotación para maximizar beneficios. Pero desde nuestra visión de Justicia Social aplicada a la organización es impresentable.

Por otra parte, es necesario generar procesos de reconocimiento que revaloricen a los profesionales y sus méritos. Un ejemplo es el reconocimiento salarial. Entendemos por reconocimiento salarial en esta investigación la valorización del trabajo docente a través de un salario que represente la importancia del rol dentro de la sociedad. Consideramos que la comparación del salario de los docentes en los centros educativos con los salarios de otras profesionales puede darnos una idea del reconocimiento social a esta labor. Las investigaciones revisadas que abordan el reconocimiento tienden a centrarse en cuestiones de reconocimiento identitario y cultural (Bolívar, 2012; Krichesky et al., 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Habría que incorporar el salario y otros símbolos de reconocimiento como un elemento más. También los actores abogan por disminuir los obstáculos al desarrollo profesional. En el sistema educativo chileno algunos

de estos sistemas requieren que los docentes inviertan más tiempo en trámites administrativos para obtener un reconocimiento que han ganado, por ejemplo, en la evaluación docente. Hablar de un reconocimiento profesional como parte del concepto de Justicia Social aplicado a la educación parece indisociable de otros tipos de reconocimiento.

Otra idea de mejora sugiere iniciar el proceso de cambio por los que tienen el poder en la formación y en la legislación. Considerando el marco legal chileno, el proceso de cambio podría comenzar por los que tienen el poder dentro de la organización, es decir sostenedores y directivos. En el caso de la educación chilena, llevar a la práctica esta idea implicaría desarrollar *programas de formación en organización escolar para la Justicia Social*, específicamente orientados a sostenedores y directivos. Al mismo tiempo que se trabaja en la formación, es indispensable iniciar una propuesta legislativa para disminuir los privilegios de directivos y empoderar a los actores desempoderados.

El poder totalitario en la toma de decisiones que les concede la legislación chilena, en concomitancia con la fragilidad contractual del profesorado, facilita que *la visión de los jefes* se imponga a la de otros actores y representa un desequilibrio de poder alarmante para quienes promovemos una educación pluriversal con procesos participativos vinculantes. De no hacerse el totalitarismo directivo y de la figura del sostenedor podría ser un obstáculo para proyectos de mejora orientados a construir centros educativos más justos.

Llevar a la práctica la idea de aumentar la influencia del Consejo de Profesores y, por qué no, de otros organismos internos del centro educativo, implicaría que sostenedores y directivos cedan sus privilegios a través de modificaciones al reglamento interno. Este escenario parece improbable considerando la legislación chilena actual, que subordina la figura de director a lo que decida el sostenedor. ¿Estarán dispuestos los sostenedores a ceder privilegios y ceder poder a los actores del centro educativos desempoderados: docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderadas y apoderados? Sería muy positivo que esto sucediera, pero si no sucede otro camino posible es apoyar acciones colectivas de cambio orientadas a proponer un nuevo marco legal que fundamente una organización

escolar no jerárquica en las relaciones y participativa vinculante en la toma de decisiones.

Con respecto a la participación de otros colectivos, los apoderados entrevistados y estudiantes no han mencionado cuestiones sobre su participación en la toma de decisiones. Sin embargo, algunas investigaciones sí han analizado esta cuestión. Por ejemplo, con respecto a la participación de los padres en el centro educativo Bellei, Gubbins y López (2002) describen los niveles de participación usando un sistema de 5 categorías: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones y control de eficacia. Tomando prestadas estas categorías para comprender el discurso de los participantes de esta investigación interpretamos que hay evidencias de que la participación descrita coincide con el nivel consultivo, entendido este como una implementación de instancias de consulta sobre diversos temas, pero sin obligatoriedad de ejecutar las propuestas (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016). Otras investigaciones también confirman este planteamiento con respecto a que la participación dada por directivos llega como máximo al nivel consultivo. Por ejemplo, Barrientos, Silva y Antúnez (2016) indagaron mediante estudio de caso la participación de padres y familias en la escuela en la comuna de Panguipulli en Chile. Una de las conclusiones de los investigadores es que:

Teóricamente los directores están empapados de los principios orientadores y benéficos de la participación y realizan esfuerzos por promoverla, aunque no son conscientes que sus prácticas son restrictivas y tradicionalistas. Éstas no sobrepasan los niveles informativo y consultivo, privilegiándose la asistencialidad de los padres a las escuelas. (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016, p. 162)

Conocer la historia de vida de los estudiantes y su entorno familiar es considerado clave por los actores para trabajar por la Justicia Social. Esta idea nos lleva a preguntarnos si ¿los docentes están preparados para llevarla a cabo? Villegas y Lucas (2002), desde un planteamiento de Profesores Culturalmente Sensibles (*Culturally Responsive Teacher*), también defienden esta idea. Para estos autores el profesorado no debe solo conocer su materia sino conocer a sus estudiantes dentro y fuera de la escuela. Desde su punto de vista la formación profesional debería aportarles estrategias y herramientas para llevarlo a cabo. Algunas de estas estrategias deben apuntar a cómo hacer visitas al hogar, cómo apoyar a la

comunidad que le rodea y sobre cómo emplear esta información para desarrollar oportunidades de aprendizaje en el aula (Villegas y Lucas, 2002). ¿Pueden implementar este tipo de prácticas por los docentes en Chile? En las actuales condiciones laborales, con solo un 30 % de la jornada contratada como tiempo no lectivo parece imposible. Por ello reafirmamos la idea que las ideas de mejora para la Justicia Social requieren en paralelo una mejora en las condiciones laborales o serán impracticables.

Proponemos como clave movilizar a los estudiantes en función de ideales y propósitos sociales. Esta idea implica que los educadores debemos ser conscientes que no solo enseñamos destrezas y habilidades intelectuales sino que inspiramos y compartimos propósitos de vida que movilizan nuestra trayectoria vital. En este sentido un centro educativo debe generar propuestas para compartir propósitos sociales que movilicen a los estudiantes a colaborar por la construcción de una sociedad más justa mientras aprenden y luego desde sus posiciones laborales futuras.

Defendemos también el potencial de utilizar el espacio micropolítico del centro como un entorno seguro para el aprendizaje intencionado de procesos políticos democráticos. Jugar a la política en el centro. Es factible formar ciudadanos democráticos creando instancias para el diálogo y la participación segura dentro de la organización. Aún mejor si es un juego de aprendizaje que considera una toma decisiones vinculante.

Esta idea es relevante en el contexto en que los pocos organismos no vinculantes de participación, como el Consejo de Profesores y Los Centros de Alumnos, parecen debilitados según los relatos recopilados en esta investigación. En cambio los equipos de dirección en pequeño grupo parecen fortalecidos y deciden por los demás miembros. Esta idea va en el sentido propuesto por Dewey (1995) de que la democracia no es una forma de gobierno sino un modo de vivir y relacionarse. ¿Qué mejor lugar para aprender es modo de vivir y relacionarse que un centro educativo pluriversal? Varios autores coinciden con esta idea de educar para la democracia en el centro educativo. Ellos hablan de crear estructuras y procesos democráticos, desde lo formal y lo informal en el centro educativo (Beane y

Apple, 1999; Moliner García, Traver Martí, Ruiz Bernardo y Segarra Arnau, 2016).

8.2.4. El asesoramiento para la Justicia Social

La propuesta de modelo que hemos presentado está muy cerca de lo que Nieto (2001) ha llamado modelo de colaboración. Compartimos este autor una visión del asesoramiento similar en los aspectos relacionales. Con respecto a otras propuestas, discrepamos por ejemplo con la idea de que “los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos didácticos y no en variables distantes” (Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández y García, 2005, p. 383). Consideramos que variables aparentemente distantes del aula, como las condiciones laborales sí son relevantes. Buscar el bienestar de los miembros puede ser un foco del cambio organizativo.

La visión del asesoramiento que promovemos es más cercana al planteamiento presente en el mismo texto, en el que se expresa que la “innovación educativa es una construcción poliédricamente compleja y, a la vez, contextualmente posible, que debe estar presidida por un sentido profundamente ético sobre la mejora de las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes” (Domingo et al., 2005, p. 397).

8.2.4.1. La toma de decisiones

En el asunto de toma de decisiones compartimos planteamientos con el modelo de colaboración que describe Nieto (2001). El autor plantea que el modelo de colaboración defiende una toma de decisiones consensual, ejercida en igualdad de estatus, con responsabilidad compartida y de mutua influencia. El entorno virtual en el que se sitúa nuestra propuesta de asesoramiento puede facilitar esta toma de decisiones a través de herramientas informáticas como el chat, el email y el foro para la deliberación asincrónica o sincrónica. Estas herramientas para deliberación y exposición de visiones junto a sistemas de votación y valoración de ideas pueden facilitar el proceso de toma de decisiones en todas sus fases.

8.2.4.2. La relación profesional

Si consideramos los detalles en la relación asesor y asesorado, nuestro modelo propone una relación basada en principios de igualdad de estatus y reconocimiento recíproco. Consideramos incluso necesario destruir las etiquetas jerarquizadoras de asesor y asesorados, que implican una diferencia de estatus. Abogamos por cambiarlas por participantes en el proceso de asesoramiento.

Consideramos que el modelo de colaboración de Nieto (2001) nos da pistas sobre qué hemos de reconocer en la relación de asesoramiento, además de la identidad y cultura de los participantes ya mencionadas en nuestro marco teórico. Nieto (2001) apunta también a una mutua consideración y aceptación del conocimiento del otro y también de sus experiencias. El reconocimiento del conocimiento y experiencias del otro constituyen una pieza fundamental para construir una relación justa, es decir, basada en una interacción simétrica y respetuosa.

8.2.4.3. El entorno virtual

En nuestra experiencia, hemos constatado que el entorno virtual es un espacio propicio para una relación de ayuda y apoyo espontánea, voluntaria, imprevisible y no planificada, características que Nieto (2001) menciona como elementos de una relación de ayuda en el modelo de colaboración.

Las herramientas de comunicación desde los servicios de red social, especialmente el servicio de Facebook, y también la web a través de herramientas de CMS y Moodle, permiten el desarrollo de interacciones de ayuda, apoyo y formación en comunidad.

Por otra parte, el entorno virtual abierto y libre facilita que cualquier actor, profesional, estudiante o apoderado, pueda acceder a un asesoramiento independiente, participar en él y usar para sus intereses el conocimiento co-creado. Estas facilidades podrían ser un factor de aceleración del proceso de mejora de los centros educativos.

8.2.4.4. Independencia institucional

Una diferencia importante de nuestro modelo asesoramiento, comparado con otros incluso similares en principios, es que el nuestro ha logrado superar las ataduras institucionales del asesoramiento. Nuestro modelo encuentra independencia a

través de los espacios virtuales y una organización vegetal. Es decir, una organización de crecimiento natural alimentada por la adhesión voluntaria y el compromiso personal.

Nieto (2001) deja claro que incluso el modelo de asesoramiento colaborativo tiene una autonomía limitada pues no está en el aire, sino que se enmarca dentro de una institucionalidad: “Lo más normal es que la relación de ayuda que vincula a asesores y profesores, no dependa exclusivamente de las decisiones que tomen una parte y otra” (Nieto, 2001, p. 163). Consideramos que este problema de falta de independencia puede ser superado a través de la estrategia de comunidad virtual, construida por y desde los problemas, necesidades e intereses de los participantes, los que pueden ser incluso opuestos a los intereses del Estado, los gobiernos y la legislación.

Vale puntualizar que nuestra propuesta de asesoramiento es independiente, pero, lamentablemente el centro educativo y los profesionales siguen atados a la intereses políticos de los gobiernos, El Estado y la legislación que en algunos casos bloquean el cambio hacia centros educativos más justos y para la Justicia Social.

8.2.4.5. Los objetivos

Nuestra propuesta de asesoramiento está orientada a múltiples actores, incluyendo profesionales de la educación, estudiantes, padres, madres, apoderados, asistentes de la educación. Propone tres objetivos que recordamos aquí: 1) Ayudar en la resolución de problemas urgentes; 2) Apoyar y ayudar el desarrollo de ideas de mejora; y 3) Promover el intercambio virtual de conocimientos y experiencias orientada a la mejora del centro educativo desde una perspectiva de Justicia Social. ¿Son compartidos estos objetivos en otros modelos de asesoramiento? ¿A qué actores apuntan otros modelos de asesoramiento en educación?

El asesoramiento orientado a la resolución de problemas ya tiene una larga tradición en el ámbito de los centros educativos y también encontramos propuestas de modelos multiactores, con algunos matices. Por ejemplo, Nieto (2001) define el asesoramiento como un proceso de ayuda orientado a la resolución de problemas y que puede interactuar con todos los actores del centro

educativo, exceptuando intervenciones directas sobre estudiantes. Comparando nuestra propuesta con los planteamientos de Nieto (2001) nuestro modelo sí admite la relación de asesoramiento con estudiantes, por ejemplo, para visibilizar situaciones injustas, y no se limita a la resolución de problemas. Va más allá y aspira a ayudar y apoyar el desarrollo de las ideas de mejora desde abajo hacia arriba, procurando que las propuestas de los actores queden registradas, sean oídas por la organización y si es posible sean puestas en práctica por ellos mismos o por otros interesados.

Por otra parte, nuestro modelo se especializa en procesos de colaboración en entornos virtuales centrados en temas de Justicia Social. La virtualidad del entorno de colaboración permite saltar por encima de las instituciones oficiales en materia de educación, reducir la dependencia de financiación de infraestructuras, conectar con los actores en los centros y proponer temas críticos. Estas características no las hemos encontrado en otros modelos revisados.

8.3. Lecciones aprendidas

Expresamos aquí algunas lecciones aprendidas que consideramos relevante destacar. Apuntamos a la urgente necesidad de repensar la organización escolar en Chile, advertimos de los efectos dañinos de las situaciones injustas en los actores y defendemos el asesoramiento en entornos virtuales como una herramienta útil e independiente para la mejora de los centros escolares.

8.3.1. La organización escolar en Chile requiere con urgencia ser repensada

Las micropolítica autoritaria de las organizaciones educativas en Chile requiere reparación urgente. La reparación podría comenzar por revisar y modificar la legislación chilena respecto a la figura del director y la figura del sostenedor, esta última una figura poco indagada por la investigación sobre mejora en Chile. Una concentración del poder en estos actores y una cultura relacional autoritaria estaría propiciando una toma de decisiones centrada solo en los intereses de estos actores.

En este sentido, creemos que es imperativo repensar la organización escolar para

que respete principios de Justicia Social como el equilibrio de poderes, la participación en la toma de decisiones de los afectados, la simetría de estatus y el reconocimiento recíproco. Proponer nuevas formas de organizar la toma de decisiones y reflexionar sobre las jerarquías que construimos en las relaciones profesionales parece indispensable para construir una organización más justa.

Sin duda esta reparación urgente debe hacerse con participación de todos o simplemente será otra forma de autoritarismo centralista y elitista a través de la política educativa. De no hacerse, algunos centros educativos seguirán funcionando como pequeñas dictaduras de sostenedores y directivos con amparo legal. La formación de directivos y la formación de sostenedores desde una perspectiva de Justicia Social también puede jugar un rol importante. Aún no hemos tenido noticias que se ofrezca este tipo de formación en las universidades chilenas. Es imperativo implementarla.

8.3.2. Las situaciones injustas tienen efectos dañinos en la vida de los actores

Las voces de los participantes nos enseñan que las situaciones injustas tienen efectos en el bienestar de profesionales, estudiantes y en la comunidad que rodea al centro. Efectos emocionales importantes en quienes las sufren. El encadenamiento de situaciones injustas aparece vinculado al deseo de abandonar el sistema y cambiar la trayectoria profesional. En consecuencia, si nos interesa mejorar la escuela y conservar a los mejores profesionales dentro de los centros educativos se requiere una organización más justa que garantice el reconocimiento cultural, identitario y profesional de los profesionales y que permita una participación vinculante en el proceso creación de ideas, deliberación y toma final de decisiones. Según nuestro análisis la participación consultiva actual no logra un equilibrio de poder en la micropolítica organizacional y terminan primando los intereses de directivos y sostenedores.

Sin duda consideramos que los profesionales deben crear herramientas para que las situaciones injustas sean mejor resueltas dentro de los centros educativos sin la necesidad de recurrir a instancias externas. En este sentido, perspectivas como la justicia restaurativa podrían iluminar caminos para la solución de los conflictos

que provocan las situaciones injustas, tanto en los profesionales como en los estudiantes y el entorno. Generar una capacidad centrada en la escuela que permita que un conflicto de Justicia Social se transforme en una oportunidad de aprendizaje y mejora aportaría mejoras a las relaciones entre los miembros y podría atenuar los efectos dañinos.

Y por supuesto, la recopilación de relatos de situaciones injustas, puede ayudar a los formadores de sostenedores, directivos y profesionales a prevenir que ocurran y a proponer posibles caminos de solución a las más habituales. Habría que, mediante la formación, instalar una cultura de aprender de los errores, lo que requiere sin duda transparentarlos, investigarlos y generar propuestas de mejora.

8.3.3. Los actores están capacitados para construir una nueva visión de la organización

Los participantes tienen la capacidad que les da la experiencia de participación para visionar una escuela justa y para la Justicia Social. Las preguntas que hemos realizado han sido la oportunidad para pensar y ser oídos. ¿Por qué no se hace actualmente en los centros? ¿Falta de tiempo no lectivo? ¿Se prefiere tener a los centros educativos controlados y en orden? El marco legislativo actual impide que los profesionales puedan mejorar la organización por sí mismos. Consideramos que es un desperdicio, pues los actores capacitados ya están en los centros y sus capacidades están infrautilizadas. Percibimos que el problema es que existe una cultura estatal de desconfianza.

Hemos aprendido que las ideas que aportan tienen sentido, son pertinentes para las organizaciones en las que trabajan y apuntan a resolver los problemas que perciben. Consideramos que todo proyecto de mejora que camine hacia una escuela justa y para la Justicia Social ha de considerar la participación de los protagonistas de los centros educativos y no solo de intelectuales, investigadores o políticos. Es un buen momento para descentralizar el sistema educativo y conceder autonomía con participación a todos los actores en la toma de decisiones al mismo tiempo que se equilibran los poderes en la micropolítica del centro. Creemos que dar autonomía por sí sola, en el actual marco legal de desempoderamiento de estudiantes y profesionales, profundizará la dictadura de

sostenedores y directivos.

8.3.4. El asesoramiento en entornos virtuales es una herramienta para el cambio organizacional

Por otra parte hemos aprendido las posibilidades y limitaciones de una práctica de asesoramiento en entornos virtuales. Consideramos que las tecnologías de internet disponibles en abierto y gratuitamente permiten una implementación de entornos virtuales de asesoramiento orientado a propósitos específicos. Formar asesores para la creación, la dinamización y la práctica de entornos virtuales comunitarios y a medida tiene el potencial de ser una estrategia que encuentra actores que no podrían participar ni acceder al asesoramiento mediante las prácticas analógicas. El asesoramiento educativo en Chile solo puede ser contratado por centros educativos y es muy costoso.

Por otra parte, el entorno virtual ofrece un espacio de independencia institucional para el asesoramiento que permite generar proyectos anti hegemónicos orientados a la mejora de los centros educativos. Los asesoramientos críticos de los que hablábamos en el marco teórico pueden explorar estas posibilidades desarrollando comunidades en donde participen asesores, profesionales e investigadores. Ya hay voces que hablan de pedagogía red (Guerrero, 2014), ecosistema educativo en red y entornos personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2013). Los investigadores, asesores, educadores y agentes de cambio encuentran sendas herramientas para educar y educarse, ayudar y apoyar, sin la dependencia de las organizaciones tradicionales en entornos virtuales comunitarios.

También ofrecen un lugar de encuentro entre investigadores y actores de los centros educativos. Estos espacios virtuales comunitarios de apoyo y ayuda tienen el potencial de superar el distanciamiento entre la investigación y la práctica a través de una participación dialógica orgánica. No se trata de usarlos para *difundir lo que hago* y para ser seguido en forma masiva, sino para *construir relaciones abiertas para el apoyo y la ayuda*.

8.3.5. Sintonizar los problemas percibidos por los actores y la investigación puede catalizar el cambio social

Las acciones de visibilización practicadas en nuestra posición de participantes asesores, que pueden verse como investigación acelerada para el cambio social, nos sugiere que sintonizar los problemas de Justicia Social o situaciones injustas percibidas por los actores y los intereses de investigación podría catalizar el cambio en las organizaciones. La investigación rigurosa aportaría una credibilidad a la voz de los participantes y generaría las evidencias necesarias para impulsar movimientos de cambio legislativo y cultural. Los actores muestran un compromiso natural por solucionar sus propios problemas. Si en el futuro logramos articular una relación mutualista entre los actores y la investigación consideramos que el cambio puede ser acelerado. Creemos que grupos de investigación e investigadores podrían utilizar un planteamiento similar para poner en escena sus aportes y, por qué no, dedicar un periodo de tiempo a brindar ayuda y apoyo desinteresado. Seguro que no lo considerarán en las sistemas de evaluación a los que se someten, pero el aporte a los actores puede ser significativo.

8.4. Fortalezas y limitaciones del estudio

En este apartado expresamos y reflexionamos acerca de las fortalezas y limitaciones en el diseño de esta investigación. Destacamos la credibilidad de los participantes, valoramos el impacto en redes sociales y advertimos sobre el alcance restringido de nuestro resultados.

8.4.1. Fortalezas

Una de las fortalezas de esta investigación es que contó con la participación de los actores. Esta participación ha permitido enriquecer y situar en contexto local una propuesta teórica de escuela para la Justicia Social y asesoramiento para la Justicia Social a los centros educativos.

También es una característica de valor el hecho de que los participantes corresponden a perfiles variados y pertenecen a distintas posiciones dentro de la

organización. Esto permitió abarcar un espectro amplio de puntos de vista y recoger ideas e identificar problemas tanto a nivel del aula como en el nivel más amplio en el centro.

Todos los participantes habían tenido experiencias en situaciones injustas, desde sus posiciones, participando dentro de organización educativa en Chile. Esta característica de los participantes otorga credibilidad a las situaciones injustas relatadas y ha permitido que las ideas aportadas sean pertinentes para la educación chilena.

La experiencia del investigador como docente no universitario facilitó los contactos con los participantes y ayudó a enmarcar la entrevista en una relación de confianza que facilitó que los protagonistas revelaran situaciones delicadas. Consideramos que esta relación de confianza previa a la investigación permitió acceder a situaciones injustas inéditas en la investigación sobre mejora escolar en Chile. Estas situaciones injustas son una evidencia de una organización escolar en crisis y han de interpretarse como como un llamado de alerta.

Por otra parte, la articulación en el análisis de una perspectiva micropolítica de la organización escolar y un marco de Justicia Social desde donde formular una mirada crítica nos ha permitido identificar situaciones invisibilizadas en otros marcos teóricos. Consideramos que los análisis realizados han mostrado que el marco teórico empleado es una herramienta de alta sensibilidad analítica.

La aplicación del Análisis Actancial a relatos sobre situaciones injustas ha significado una novedad metodológica en el ámbito de la mejora escolar. Si bien hemos realizado un análisis simple, puede sentar las bases sobre una manera de comprender los discursos narrativos de los actores para la investigación sobre mejora escolar y sobre situaciones injustas.

Por otra parte, en la implementación virtual se ha asumido un riesgo considerable. Se ha trabajado sobre una propuesta teórica de asesoramiento educativo inédita en el marco de la educación de mercado y los actores en Chile. Que esta implementación virtual se haya realizado durante más de un año y que continúe desarrollándose y sumando participantes otorga credibilidad a las reflexiones y prácticas compartidas.

Si bien la autoetnografía no es un planteamiento original, si es novedad su aplicación a la indagación del punto de vista del asesor orientado a la mejora de los centros educativos y durante el proceso de creación del entorno y del proceso de asesoramiento propiamente tal. Creemos que hemos aportado evidencias a través de imágenes y estadísticas sobre nuestro quehacer virtual que hacen que el relato y las reflexiones sean más robustas y creíbles.

Por otra parte, la construcción del entorno virtual ad hoc ha generado un cúmulo de conocimiento sobre las posibilidades de las redes sociales, los CMS y otras herramientas para el asesoramiento en entornos virtuales. Si bien hemos empleado estas herramientas para co-crear desde una visión de Justicia Social en la educación, los elementos más técnicos pueden ser utilizados para otras formas de asesoramiento.

Otra de las fortalezas de este estudio es que a nuestro parecer hemos aportado evidencias recogidas en la implementación virtual de la efectividad de algunas prácticas, como por ejemplo, la puesta en escena de la investigación o la co-creación de objetos digitales para la mejora. La efectividad de estas prácticas se ha respaldado con evidencias virtuales como estadísticas generadas en forma automática en redes sociales y otras web y en la retroalimentación espontánea de los y las participantes.

Asimismo hemos dado cuenta de un caso en donde la tarea el apoyo a través de la práctica de asesoramiento para la Justicia Social en entorno virtual ha jugado un papel clave. Este caso es un primer indicio de que la mejora de los centros educativos a través de movimientos de cambio impulsados por los actores, ayudados y apoyados externamente desde un entorno virtual, puede ser una herramienta para promover el cambio organizacional.

La peculiaridad de la implementación virtual en redes sociales ha hecho que esta investigación haya tenido un impacto importante promoviendo el concepto de escuelas para la Justicia Social que merece la pena reconocer. Así da cuenta la gran cantidad de participantes invisibles y silenciosos en redes sociales que han dado Me gusta a la página de Facebook (más de 2.200) y han marcado el botón Seguir en Twitter (más de 2.600). Y también los/las participantes visibles en la

web (45) y las voluntarias y voluntarios (7) que interactúan en chat de Facebook de la Comunidad de más reciente incorporación. Y no olvidamos a los participantes del grupo abierto en Facebook titulado Escuelas para La Justicia Social, que al día en que se registran estas estadísticas, 3 de abril de 2017, contabilizaban 104 miembros.

Por otra parte, la práctica de asesoramiento en las tareas de creación y co-creación ha producido un discurso crítico, evidencias de situaciones injustas, curación de investigaciones y generado redes de contacto que trascienden este informe y que están disponibles bajo principios de conocimiento libre. Los elementos relatados siguen en proceso de desarrollo y continúan más allá del periodo de investigación.

8.4.2. Debilidades y limitaciones

El diseño de la investigación no consideró la participación de los actores en las instancias de toma de decisiones de la investigación. Esta incoherencia entre algunas etapas del diseño metodológico y el marco de Justicia Social defendido no la hemos sabido resolver.

Tampoco han participado los actores en la construcción del entorno virtual. Parte de esta incoherencia flagrante es la falta de contacto y la lejanía entre los participantes de esta investigación y los investigadores. Hay una evidente separación física que se traduce en un distanciamiento propiciado por el entorno institucional de la investigación que se enmarca en la universidad y el entorno institucional de los actores que están en los centros educativos. Esperamos en el futuro que el desarrollo de entornos virtuales habitados por investigadores y los protagonistas en los centros pueda mejorar este distanciamiento dañino.

Por otra parte, en la elección de los participantes no logramos la representatividad ecológica de la organización escolar en Chile. Por ejemplo, no participaron sostenedores y tampoco docentes del área de matemáticas, ciencias ni de artes musicales ni visuales. Tampoco han participado actores intermedios que median en algunas localidades entre los sostenedores y los actores que están en los centros. Por tanto, no es posible considerar las situaciones injustas, la visión de escuela justa y para la Justicia Social y las ideas de mejora como un aporte

exhaustivo.

La participación de actores con experiencia en asesoramiento a centros educativos fue mínima. Solo una participante tenía esta experiencia. Por ende, nos hemos podido recoger reflexiones e ideas de mejora para el asesoramiento como nos hubiera gustado. Esperamos en futuras investigaciones mejorar esta debilidad contactando con más protagonistas en la posición de asesores.

Puesto que hemos optado por un diseño de investigación que privilegia la comprensión del discurso de los actores, y la mirada compleja y reflexiva de la etnografía y la autoetnografía, no hemos podido complementar los hallazgos y reflexiones con otras herramientas de recogida de información como encuestas. Esta debilidad nos impide valorar el alcance a nivel del sistema de los hallazgos. Sería interesante y también necesario desarrollar una propuesta que permita recoger datos en un número representativo de participantes. Mientras esta debilidad no sea subsanada estos resultados deben considerarse como un evidencia creíble y preocupante pero de alcance incierto.

También nos ha quedado pendiente evaluar el impacto en la organización escolar o en las trayectorias profesionales de la participación en una Comunidad Virtual. Un año y algo más de implementación es muy poco tiempo para recoger evidencias en esta materia. El diseño de la investigación nos faculta para recoger evidencias y reflexiones solo en el entorno virtual. Transformar esta debilidad en una oportunidad de investigación es una tarea que nos queda pendiente.

8.5. Futuras líneas de investigación

A partir de este diseño es posible proponer interesantes líneas de investigación. Por una parte, consideramos necesario continuar desarrollando investigación sobre situaciones injustas desde el punto de vista de los actores que las han experimentado. Ya sea en el rol de víctimas o testigos la riqueza de estos relatos es siempre iluminador de la complejidad que hay detrás de una mala práctica. La acumulación de evidencias en esta línea permitiría justificar cambios para la mejora de la organización que respeten a todos los miembros y que garanticen equilibrios de poder y participación en la toma de decisiones.

La acumulación de evidencias y también de relatos en sí misma es valiosa porque genera material de valor basado en la vivencia de situaciones auténticas. Estas evidencias en formas de relatos pueden ser utilizados para la reflexión sobre resolución de conflicto y el diseño de entornos organizativos. Investigar estas malas prácticas desde un mirada de Justicia Social ayudará a los profesionales a generar ideas para prevenir que sucedan.. Consideramos que este tipo de investigación no ha de buscar culpables, sino que tiene por razón de ser la mejora.

Por otra parte consideramos indispensable ampliar y continuar con la adaptación de los planteamientos de la filosofía política sobre Justicia Social al marco específico de las organizaciones educativas. Seguir esta línea de trabajo teórico reflexivo puede iluminar soluciones prácticas desde propuestas teóricas. En sentido consideramos relevante promover y financiar investigaciones teóricas que busquen repensar la organización escolar desde miradas de Justicia Social. Estamos convencidos que una organización escolar más justa garantiza el bienestar de los participantes durante el proceso de aprendizaje al mismo tiempo que modelamos unas conductas y haceres propios de sociedades socialmente más justas.

Con respecto al asesoramiento a centros educativos y a sus actores consideramos relevante seguir generando conocimiento sobre la práctica en entornos virtuales. Por una parte, es necesario seguir comprendiendo las potencialidades y las limitaciones, las ventajas y las complicaciones de esta práctica. La acumulación de conocimiento informará a futuros profesionales que decidan ejercer el asesoramiento educativo y para la Justicia Social en entornos virtuales que atisbamos será cada vez más frecuente por su bajo costo de implementación.

Sin duda una futura línea de investigación ha de apuntar valorar el alcance de las situaciones injustas dentro del sistema. Nuestra sospecha e hipótesis es que las situaciones injustas relatadas son más frecuentes de lo que parecen. Pesquisar evidencias a partir de metodologías que permitan trabajar con un mayor número de participantes puede ayudarnos a comprobar o refutar esta hipótesis pendiente.

8.6. Palabras de cierre

Esta experiencia de inmersión en las teorías de Justicia Social, en miradas de Justicia Social en la educación y los centros educativos, en modelos y prácticas de asesoramiento ha sido una oportunidad de crecimiento personal y profesional. Ha implicado mover los límites de lo que me creía capaz de hacer más allá de lo posible. Ha sido una oportunidad de conectar un cúmulo de aprendizajes e intereses disgregados en un proyecto con sentido: la construcción de centros educativos justos para una sociedad justa.

Consideramos que los investigadores con vocación de mejorar la organización escolar no pueden seguir ignorando las situaciones injustas generadas por los modelos de organización de los centros educativos. Mejorar la escuela con el látigo del autoritarismo, por ejemplo, puede ser rápido en ocasiones pero las palabras de los protagonistas indican que van dejando heridas en los miembros de la organización que repercuten en sus emociones y determinan sus decisiones de abandonar la organización o implicarse más en ella.

Nuestra invitación es a redefinir el éxito escolar superando el reduccionismo de logro académico y valorar el proceso relacional y de toma de decisiones desde un marco ético. Nuestra invitación es a ampliar e incorporar el respeto a principios de Justicia Social en los procesos que llevan a lo que se considera éxito escolar.

Creemos y defendemos que construir organizaciones más justas y para la Justicia Social implica una mirada autocrítica a la práctica profesional propia como punto de partida. Aprender de los errores y transparentar malas prácticas es un cambio cultural indispensable. Consideramos que una vocación por la transparencia, la mejora permanente y sostenible, la coherencia personal y profesional son el mejor combustible para encender y mantener viva la llama transformadora del cambio para la Justicia Social.

Referencias

- Adams, T. E. y Holman Jones, S. (2008). Autoethnography is queer. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 373–390). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Adell, J. y Castañeda, L. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Adelson, H. L. (1995). The origins of a concept of social justice. En K. D. Irani y M. Silver, *Social Justice in the Ancient World* (pp. 3–8). Nueva York: Greenwood Publishing Group.
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Centro de Estudios Públicos*, 82, 35–82.
- Aguerrondo, I. (2010). Retos de la calidad de la educación: Perspectivas Latinoamericanas. Presentado en *Seminario Internacional “Desafíos de la Educación Contemporánea: la calidad como asunto de derechos”*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Allan, B. y Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841–852.
- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia*

Social, 2(2), 5–11.

- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Aprendizaje-Servicio para la promoción de la Justicia Social en la educación. En J. Gázquez Linares, M. Pérez Fuentes, M. del M. Molero Jurado y R. Parra Codina (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 147–152). España: Grupo Editorial Universitario.
- Arencibia, J. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, La Laguna.
- Arencibia, J. (2001). Experiencia de asesoramiento procesual. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 249–272). Barcelona: Octaedro.
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1–28.
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bacallao Pino, L. (2010). Representaciones mediáticas de las redes sociales: Un estudio de casos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 114–125. DOI:10.4185/RLCS-65-2010-887-114-125
- Baranquero Carretero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educación para el cambio social. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 15(29), 115-120
- Barreal San Martín, J. M. (2008). Escuela, asesoramiento y cambio social. *Profesorado. Revista de currículo y Formación de Profesorado*, 12(1), 1–19.
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145–165. DOI:10.15366/reice2016.14.3.008
- Beane, J. A. y Apple, M. W. (1999). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple y J. A. Beane, *Escuelas democráticas* (pp. 13–47). Madrid: Ediciones Morata.

- Beane, J. A. y Apple, M. W. (2002). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Behr, T. C. (2003). Luigi Taparelli D’Azeglio, S.J. (1793-1862) and the development of scholastic natural-law thought as a science of society and politics. *Journal of Markets & Morality*, 6(1), 99–115.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13–34. DOI:10.15336/riejs2016.5.1
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1–14). Nueva York: Routledge.
- Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, A. Osses y J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 47–80). Santiago de Chile: Ocho libros.
- Bellei, C., Gubbins, V. y López, V. (Eds.). (2002). Participación de los Centros de Padres en la educación. *Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. P. (Eds.). (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Ocho libros.
- Bemak, F. y Chung, R. C.-Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8(3), 196-202
- Berliner, A. (1997). *What it takes to work together: The promise of educational partnerships*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bettez, S. C. (2008). Social justice activist teaching in the university classroom. En J. Diem y R. J. Helfenbein (Eds.), *Unsettling beliefs: Teaching theory to teachers* (pp. 273–296). Charlotte, NC.: Information Age Publishing Inc.
- Bidell, M. P. (2011). School counselors and social justice advocacy for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning students. *Journal of School Counseling*, 9(10), 22.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2011). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículo y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro ¿Y vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bonet, A. J. A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas*, 22(2), 5-28.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-56). México: Secretaría de Educación Pública.
- Bosu, R., Dare, A., Dachi, H. y Fertig, M. (2011). School leadership and social justice: Evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 67-77. DOI:10.1016/j.ijedudev.2010.05.008
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101.
- Breton, M. (1994). On the meaning of empowerment and empowerment-oriented social work practice. *Social Work with Groups*, 17(3), 23-37. DOI:10.1300/J009v17n03_03
- Brovelli, M. (2000). Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 56-79.
- Burbules, N. C. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En T. Popkewitz, (Ed.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-66). Nueva York: Routledge.
- Cammarota, J. y Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: youth participatory action*

research in motion. Nueva York: Routledge.

- Cammarota, J. y Romero, A. (2011). Participatory action research for high school students: Transforming policy, practice, and the personal with social justice education. *Educational Policy*, 25(3), 488–506.
- Campos-Martínez, J. y Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 355–374. DOI:10.1590/cc0101-32622016171351
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55–64. DOI:10.1080/10665680500478809
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- Cazden, C. B. (2012). A Framework for Social Justice in Education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178–198. DOI: 10.4471/ijep.2012.11
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20(2), 79–86. DOI:10.4067/S0718-22282011000200007
- Chávez, R. C. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129.
- Chen, E. C., Budianto, L. y Wong, K. (2010). Professional school counselors as social justice advocates for undocumented immigrant students in group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 35(3), 255–261. DOI:10.1080/01933922.2010.492897
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272–287. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coleman, E. G. y Hill, B. (2005). The social production of ethics in Debian and free software communities: anthropological lessons for vocational ethics. En S. Koch

- (Ed.), *Free/open Source Software Development*. Londres: Idea Group Inc.. DOI: 10.4018/978-1-59140-369-2.ch013
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.386
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. y Yee Ng, K. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cooper, C. W. y Christie, C. A. (2005). Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers College Record*, 107(10), 2248–2274. DOI:10.1111/j.1467-9620.2005.00591.x
- Costa, A. L. y Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63–71.
- Cribb, A. y Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices: An analysis of plural conceptions of justice. En C. Vincent (Ed.), *Social Justice, Education and Identity* (pp. 15–29). Londres: RoutledgeFalmer.
- Cropanzano, R. y Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 317–372.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- De la Fuente, L., Hernández, M. y Raczynski, D. (2011). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a liceos prioritarios. Informe Final*. Santiago de Chile: Asesorías para El Desarrollo.
- De la Oliva, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: Identificación y evaluación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- De Puelles Benítez, M. (1997). Introducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15,

9–11.

Department for Education and Skills. (2006). *A new relationship with schools: The school improvements partner's brief*. Londres: Department for Education and Skills.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Dillenbourg, P., Schneider, D. y Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments Presentado en A. Dimitracopoulou, *3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"* (pp.3-18). Rhodes: Kastaniotis Editions.

Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation: The new empathy and social justice*. Nueva York: Routledge.

Domingo, J. (Ed.). (2001a). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Domingo, J. (2001b). Funciones de asesoramiento. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 183–202). Barcelona: Octaedro.

Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 7, 1–2.

Domingo, J. (2009). La asesoría a la escuela para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En *Seminario Internacional itinerante "Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas"* (pp. 101–125). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65–83.

Domingo, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V. M. y García, R. J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382–402.

Domingo, J. y Hernández, V. M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(1), 1-19.

- Dorado, C. B. y Fernández, A. V. (2014). Análisis de la incidencia del miedo en la organización desde la perspectiva psicobiológica. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 351-362. DOI:10.15446/rcp.v23n2.38635.
- Dowden, A. R. (2010). A personal journey in promoting social justice as a school counselor: An action research approach. *Journal of School Counseling*, 8(24), 1-23.
- Dubet, F. (2005a). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2005b). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, 239, 42–50.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1-18.
- Erhard, R. L. y Sinai, M. (2012). The school counselor in Israel: An agent of social justice? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(2), 159–173. DOI:10.1007/s10447-012-9148-6
- Escudero, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J. M. Escudero y J. M. Moreno (Eds.), *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 15–50). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19–42.
- Escudero, J. M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*, 4, 1–4.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*.

Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

- Feito, R. y López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Fernández Peychaux, D. A. (2010). La justicia como pretensión política: John Locke entre el Medioevo y la Modernidad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 5, 239–250.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183–196.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. Discussion paper. No. FS I 98-108. Recuperado a partir de <http://www.econstor.eu/handle/10419/44061>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Furman, G. C. y Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools. En William A. Firestone y Carolyn Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119–137). Nueva York: Teachers College Press.
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- García, C. M. y López-Yañez, J. (Eds.). (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- García Gómez, R. (2007). *La mejora de la escuelas. Comunidades profesionales sustentadas en el consenso y en la práctica de una educación justa*. Documento de trabajo. Comunidad de Madrid.

- García-Peinado, R., Martínez Peiret, A. M., Morales Pillado, C. y Vázquez Sepúlveda, J. (2011). Enseñar la Justicia Social en educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 93–113.
- García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C. y Merlo, J. A. (2010). Open knowledge: challenges and facts. *Online Information Review*, 34(4), 520–539. DOI:10.1108/14684521011072963
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29–35.
- Gerdes, K. E., Lietz, C. A. y Segal, E. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: Development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research*, 35(2), 83–93.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F. y Mullins, J. L. (2011). Teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109–131.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. DOI:10.1080/0268093980130402
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En P. C. Wyatt-Smith y P. J. J. Cumming (Eds.), *Educational Assessment in the 21st Century* (pp. 105–118). Nueva York: Springer.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (Eds.) (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruiter.
- Godwin, W. (1985). *Investigación acerca de la justicia política*. Madrid: Júcar.
- Grant, C. A. y Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 292–299.
- Guerrero, C. S. (2014). Pedagogía red. *Cuadernos de Pedagogía*, (449), 76–80.
- Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests: A general perspective. En G. Gutting, *Continental Philosophy of Science*, (pp. 310–321). Malden, MA:

Blackwell Publishing.

Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109. DOI:10.1080/10665680590935034

Havelock, R. (1969). *Planning for innovation. Center for Research on utilization of scientific knowledge*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Havelock, R. (1973). *The change agent's. Guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, NY: Educational Technology Publications.

Hemphill, D. y Leskowitz, S. (2013). DIY activists communities of practice, cultural dialogism, and radical knowledge sharing. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 57–77. DOI:10.1177/0741713612442803

Hernández Rivero, V. (2001). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 167–182). Barcelona: Octaedro.

Hernández-Castilla, R., Euán, R. y Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 17(2), 263–280.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Hobbes, T. (2011). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza Editorial.

Holcomb-McCoy, C. (2007). *School counseling to close the achievement gap: a social justice framework for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad: Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid: Katz Editores.

Huberman, M. y Levinson, N. (1984). An empirical model for exchanging educational knowledge between universities and schools. *International Review of Education*, 30, 385–404.

Hume, D. (1991). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Espasa-Calpe.

Hytten, K. y Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25(1–2), 7–24.

- Irani, K. D. (1995). The idea of social justice in the Ancient World. En K. D. Irani y M. Silver (Eds.), *Social Justice in the Ancient World* (pp. 3–8). Nueva York: Greenwood Publishing Group.
- Iranzo García, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Itxaso, M. E. (2011). La legislación vigente sobre la asignatura de educación política en las escuelas alemanas. *Revista de Estudios Políticos*, 154, 71–109.
- Johnston, D. (2011). *A Brief History of Justice*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: history, theory, and research. En Susan T. Fiske, Daniel T. Gilbert y Gardner Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 1122–1165). DOI:10.1002/9780470561119.socpsy002030
- Kamtekar, R. (2001). Social justice and happiness in the Republic: Plato's two principles. *History of Political Thought*, 22(2), 189–220.
- Kenneth, M. Z. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la Justicia Social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kingsbury, B. y Straumann, B. (Eds.). (2010). *The Roman foundations of the law of nations: Alberico Gentili and the justice of empire*. Oxford: Oxford University Press.
- Kliksberg, B. (2000). *El judaísmo y su lucha por la Justicia Social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kraft, M. (2007). Toward a school-wide model of teaching for social justice: An examination of the best practices of two small public schools. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 77–86.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez Peiret, A. ., García Barrera, A., Castro Zapata, A. y González Bustamante, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 64–77.
- Kumagai, A. K. y Lypson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: Critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine*, 84(6), 782–787. DOI:10.1097/ACM.0b013e3181a42398
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53.

- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Kuznetsov, S. y Paulos, E. (2010). Rise of the expert amateur: DIY projects, communities, and cultures. En NordiCHI 2010, *6th Nordic conference on human-computer interaction: Extending boundaries* (pp. 295–304). Reykjavik: Association for Computing Machinery DOI:10.1145/1868914.1868950
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). DIY media: a contextual background some contemporary themes. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies* (pp. 1–26). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Li, C. y Vazquez-Nuttall, E. (2009). School consultants as agents of social justice for multicultural children and families. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 19(1), 26–44.
- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427–447. DOI:10.1080/14681366.2013.809373
- Llorens Cerdà, F. y Capdeferro Planas, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 31–45.
- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164. DOI:10.1177/1477878505053298
- Maes, F., Vandenberghe, R. y Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementary between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 661–667.
- Mahfooz, S. B. y Hovde, K. (2010). Supervision of primary and secondary education: a five-country comparison. *ECA Knowledge Brief*, 33, 1–4.
- Marcelo, C. (2000). El cambio educativo como objeto de estudio: El uso del conocimiento para la mejora de la escuela. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 37–58). Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Markham, E. y Buchanan, E. (2012). *Ethical decision making and internet research*.

Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0).

- Marshall, C. y Gerstl-Pepin, C. (2004). *Re-framing educational politics for social justice*. Boston, MA: Pearson.
- Martínez Olivé, A. (Coord). (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Ciudad de México: SEP-PRONAP/OEI/Cooperación Española.
- Martínez-Garrido, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107–122.
- McCauley, L. y Roddick, S. (2001). *An evaluation of schools support*. Wellington: Research Division Ministry of Education.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. En A. Darder, M. Baltodano y R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 69–96). Nueva York: RoutledgeFalmer.
- McLaren, P. (2006). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McLaughlin, J. M., Whatman, S., Ross, R. y Katona, M. (2012). Indigenous knowledge and effective parent–school partnerships : Issues and insights. En J. Phillips y J. Lampert (Eds.), *Introductory indigenous studies in education : Reflection and the importance of knowing* (pp. 178–195). French's Forest: Pearson Education Australia.
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Medrano, P., Contreras, D., Rubio, G. y Rubio, C. (2013). *El mercado de la Asistencia Técnica Educativa, su aporte en el logro de los objetivos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Informe de Investigación.
- Michelli, N. y Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Miller, D. (1979). *Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación. (2010). DFL 2. *Fija texto refundido, coordinado y*

sistematizado de la Ley n°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley n° 1, de 2005.

Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.*

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.*

Mitchell, R. E., Goodyear, R. K., Both Gragg, J., Mirci, P. S. y Morgan, R. (2016). School setting behavior that characterizes social justice: An empirical approach to illustrate the concept. *AERA Open*, 2(3), 1–16. DOI:10.1177/2332858416660054

Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116–129.

Monarca, H. (2012a). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164–176.

Monarca, H. (2012b). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1–9.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. y Stillman, J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265–275. DOI:10.1080/713845315

Muñoz, C. y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: La urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago de Chile.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE.REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60.

Murillo, F. J. y Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 5(3).

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8–23.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una educación escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de La Educación*, 4, 19–28.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13–32.

Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2014). Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 5–6.

Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43–61.

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97–120.

Murillo, F. J. y Román, M. (2013). Apuntes para una evaluación justa: de Ralws al valor agregado del estudiante. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 5–6.

Murillo, F. J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7–23.

Murillo, F. J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2012). *Justicia Social y Justicia Social en Educación*. Borrador de trabajo preparado para el Seminario del Proyecto Multidisciplinar.

Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. Columbia, MO: University Council for Educational Administration.

Nassar-mcmillan, S. C. (2014). A framework for cultural competence, advocacy, and social justice: Applications for global multiculturalism and diversity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 103–118. DOI:10.1007/s10775-014-9265-3

Navarro, L. y Pérez, S. (2002). *La supervisión técnico-pedagógica en Chile*. París:

UNESCO.

- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147–166). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. M. y Portela Pruaño, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 5.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social Justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535. DOI:10.3102/00346543076004507
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Nueva York: Basic Books.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Paidós.
- OREALC/UNESCO. (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1–21.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluída para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-17.
- Palacio, M. (2013). Iris Marion Young y Nancy Fraser. Sobre la estructura de la justicia. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 51, 77–93.
- Parrilla, A. (Ed.). (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de Justicia Social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71–86. DOI:10.15366/riejs2016.5.2.004
- Pérez García, M. P. (2000). Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para

- asesorar al centro educativo. *Profesorado. Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 4(1), 1–13.
- Pérez García, M. P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 227–248). Barcelona: Octaedro.
- Pérez García, M. P. y Rubio González, M. I. (2003). Los aperos del proceso asesor. *Profesorado. Revista de currículo y Formación de Profesorado*, 7(1–2), 1–10.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11–33.
- Peterson, B. (1998). Teaching for social justice. En R. Satu (Ed.), *Making schools matter: Good teachers at work* (pp. 87–104). Toronto: James Lorimer & Company.
- Pfeil, U. y Zaphiris, P. (2010). Applying qualitative content analysis to study online support communities. *Universal Access in the Information Society*, 9(1), 1–16. DOI:10.1007/s10209-009-0154-3
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness. A Restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Briston, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Riley, K., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2017). Effective Principals Serving in High Poverty Schools in Chile: Managing Competing Realities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 843–849. DOI:10.1016/j.sbspro.2017.02.181
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47–56). Londres: Routledge.

- Roberts, L., Smith, L. y Pollock, C. (2004). Conducting ethical research online: Respect for individuals, identities and the ownership of words. En E. Buchanan (Ed.), *Readings in virtual research ethics: Issues and controversies* (pp. 156–173).
- Robinson, M. (2013). *What is Social Justice?* Recuperado el 4 de noviembre de 2015, a partir de <http://gjs.appstate.edu/social-justice-and-human-rights/what-social-justice>
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. y Vitón, M. J. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355–379. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028
- Rodríguez Romero, M. (1992a). *La identidad de la labor del asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. Tesis doctoral. UNED, Madrid.
- Rodríguez Romero, M. (1992b). La labor del asesoramiento en la enseñanza. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 3(7), 11–23.
- Rodríguez Romero, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2, 75–92.
- Rodríguez Romero, M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 69–88). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Romero, M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59–76.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 12(1), 1–15.
- Romero, C. A. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al*

alumnado. Madrid: Ediciones Morata.

Salvat, P., Román, M. y García-Huidobro, J. E. (2012). Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 46–78.

Sánchez Valero, J. y Miño Puigcercós, R. (2015). La filosofía DIY en acción. Desarrollo de la competencia digital mediante la colaboración y la reflexión. Presentado en *XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Badajós.

Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F. y Fendler, R. (2015). Envisioning DIY learning in primary and secondary schools. *Seminar. Net: Media, Technology & Life-Long Learning*, 11(1), 1-12.

Saniz Balderrama, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, 13(16), 91–97.

Santo Tomás de Aquino. (2002). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Scanlon, T. M. (1982). Contractualism and utilitarianism. En A. Sen y B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond* (pp. 103–128). Cambridge: Cambridge University Press.

Schein, E. H. (1969). *Process Consultation*. Reading, MA: Wesley-Mass Addison.

Secretaría de Educación Pública. (s.f). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. Documento inédito*.

Segal, E. A. (2011). *Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice*. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277.

Sen, A. (1979). *Equality of what? The Tanner Lecture on Human Values*. Palo Alto, CA, Stanford University.

Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sen, A. y Williams, B. (1982). Introduction: Utilitarianism and beyond. En A. Sen y B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond* (pp. 1–22). Cambridge: Cambridge University Press.

Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V. y Carreño González, C. (2016). Justicia social en

- la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109–129. DOI:10.15366/riejs2016.5.2.006
- Shin, R. Q., Rogers, J., Stanciu, A., Silas, M., Brown-Smythe, C. y Austin, B. (2010). Advancing social justice in urban schools through the implementation of transformative groups for youth of color. *Journal for Specialists in Group Work*, 35(3), 230–235. DOI:10.1080/01933922.2010.492899
- Singh, A., Urbano, A., Haston, M. y McMahan, E. (2010). School Counselors' Strategies for Social Justice Change: A Grounded Theory of What Works in the Real World. *Professional School Counseling*, 13(3), 135–145. DOI:10.5330/PSC.n.2010-13.135
- Sirotnik, K. A. (1990). Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education. *New directions for program evaluation*, 45, 1–79.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative inquiry*, 7(6), 706–732.
- Storms, S. B. (2012). Preparing Students for Social Action in a Social Justice Education Course: What Works? *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 547–560. DOI:10.1080/10665684.2012.719424
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada: Aljibe.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19–30.
- Torres Santomé, J. (2016). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículo escolar. Intervención en el Coloquio: *currículo – Sociedad. Voces, Tensiones y Perspectivas*.
- Tshabangu, I. (2008). Education and violence: The schools' micro-politics and the macro-

- politics in Zimbabwe. *Educational Research and Reviews*, 3(6), 219–228.
- Tyler, T. R. (2000). Social Justice: Outcome and Procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117–125. DOI:10.1080/002075900399411
- Udi, J. (2012). Justicia versus caridad en la teoría de la propiedad de Locke. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 38(1), 65–84.
- UNESCO. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- U.S Department of Education. (2002). *Education and technical assistance act*.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209–232). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO/UC.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- van der Meulen, K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1–19. DOI:10.14507/epaa.24.2098
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. DOI:10.1177/0022487102053001003
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: school principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200–224.
- Wijaya, S. W., Watson, J. y Bruce, C. (2013). *Addressing public and private issues in a virtual ethnography study of an open online community: A reflective paper*. School of Information System, Faculty of Science and Engineering, QU, Australia.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*.

Madrid: Ediciones Morata.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I. M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Young, I. M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Young, I. M. (2001). Equality of Whom? Social groups and judgments of injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1–18.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Ediciones Morata.

Young, I. M. (2013). *Responsibility for justice*. Oxford: Oxford University Press.

Zancajo, A., Bonal, X. y Verger, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: Efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 17, 11–30.

Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: Teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150–155. DOI:10.1080/00228958.2016.1223986

Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2010). Educar al profesor para la Justicia Social. En K. M. Zeichner, *La formación del profesorado y la lucha por la Justicia Social* (pp. 57–81). Madrid: Ediciones Morata.

Zimmerman, T. S., Aberle, J. M. y Krafchick, J. L. (2005). FAIR: A diversity and social justice curriculum for school counsellors to integrate school-wide. *Guidance & Counseling*, 21(1), 47–56.